

Numéro 9 / Année 2014

# Synergies Roumanie

Revue du GERFLINT

**Réflexions, outils et ressources numériques  
pour l'enseignement du français**

Coordonné par Daniela Dincă  
et Simona Manolache



GERFLINT



# Synergies Roumanie

N° 9/Année 2014

Réflexions, outils et ressources numériques  
pour l'enseignement du français

Coordonné par Daniela Dincă  
et Simona Manolache



REVUE DU GERFLINT  
2014

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Roumanie** est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, à la philosophie et à l'histoire, aux littératures francophones, à la didactique des langues et des cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Roumanie, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © **Synergies Roumanie** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de Synergies Roumanie, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : annuelle**  
**ISSN 1841-8333**

### Présidents

Chantal Delsol, Université de Marne la Vallée, France  
Andrei Pleșu, Université de Bucarest, Roumanie

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,  
Université de Rouen, France

### Rédacteur en chef

Adrian Corpadean, Université Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

### Siège en France

GERFLINT  
17, rue de la Ronde mare  
Le Buisson Chevalier  
27240 Sylvains les Moulins - France  
[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

### Siège de la rédaction

Université Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca  
8, rue M. Kogalniceanu, 400084, Cluj-Napoca, Roumanie.  
Fax: (+40) 264 598343  
**Contact de la rédaction:**  
[synergies.roumanie.gerflint@gmail.com](mailto:synergies.roumanie.gerflint@gmail.com)

### Comité scientifique

Rodica Baconski (Université Babeș-Bolyai, Roumanie);  
Lavinia Betea (Université Vasile Goldiș, Arad, Roumanie);  
Pierre Chalvidan (Université Paris XII); Georgeta Cislaru  
(Université Paris III, France); Chantal Claudel (Université  
Paris VIII, France); Mioara Codreanu (Université Ovidius  
de Constanța, Roumanie); Nicolae Edroiu (Académie  
Roumaine); Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn,  
Estonie); Alina Pamfil (Université Babeș-Bolyai,  
Roumanie); Ioan Aurel Pop (Académie Roumaine); Ion Pop  
(Université Babeș-Bolyai, Roumanie); Malgorzata Pamula  
(Université Pédagogique de Cracovie, Pologne); Mihai  
Sandru (Académie Roumaine); Sorina Soare (Université  
Libre de Bruxelles); Sorin Purec (Université Constantin  
râncuși, Târgu-Jiu, Roumanie); Gisèle Vanhese (Université  
de Calabre, Italie).

### Comité de lecture

Cecilia Condei (Université de Craiova); Anca Găță  
(Université de Galați); Mélanie Gazaryan (Université  
Linguistique d'État « V. Brioussov » d'Érévan); Simona-Aida  
Manolache (Université de Suceava); Anamaria Marc  
(Université « Babeș-Bolyai » de Cluj-Napoca); Liana Pop,  
(Université « Babeș-Bolyai » de Cluj-Napoca); Jocelyne  
Sourisseau (Université Toulouse 1 Capitole, Laboratoire  
Lairdil); Cristiana-Nicola Teodorescu (Université de  
Craiova); Mira Trajkova (Université « Sts. Cyrille et  
Méthode » de Skopje).

### Patronages

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère  
français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et  
de la Recherche (DREIC), Agence Universitaire de la Francophonie  
(AUF) : Bureau Europe Centrale et Orientale (BECO).

Numéro financé par le GERFLINT, et, pour le tirage papier, aide  
du BECO de L'AUF allouée directement au projet Meprid-FLE.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

## Synergies Roumanie

<http://gerflint.fr/synergies-roumanie>



### Indexations et références

DOAJ  
CNCS (Roumanie)  
Ent'revues  
Héloïse  
MIAR  
Mir@bel  
MLA International Bibliography  
ROAD  
SHERPA-RoMEO  
Ulrich's

*Synergies Roumanie*, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur*, Catalogue SUDOC).

### Disciplines couvertes par la revue

- Culture et communication internationales
- Relations avec l'ensemble des sciences humaines
- Ethique et enseignement des langues-cultures
- Sciences du langage, Littératures francophones et Didactique des langues



# Réflexions, outils et ressources numériques pour l'enseignement du français

Coordonné par Daniela Dincă  
et Simona Manolache



## Sommaire



<b>Daniela Dincă, Simona Manolache</b> .....	<b>7</b>
Présentation	
<b>Des outils numériques</b> .....	<b>11</b>
<b>Virgile Mangiavillano, Frédérique Pelletier</b> .....	<b>13</b>
Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray : un défi au maintien de la francophonie	
<b>Mira Trajkova</b> .....	<b>35</b>
Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de <i>Phonétique du français</i>	
<b>Alina Ganea</b> .....	<b>43</b>
L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère	
<b>Diversité de l'activité didactique</b> .....	<b>53</b>
<b>Anamaria Marc</b> .....	<b>55</b>
La formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère. Activités de classe et stratégies d'enseignement/apprentissage pour le développement de la compétence de communication orale	
<b>Cecilia Condei</b> .....	<b>63</b>
La construction de <i>l'avant – texte scientifique</i>	
<b>Anca Găță</b> .....	<b>73</b>
Du document authentique : adaptation du document informatif compact à l'enseignement du français en milieu académique	
<b>Silvana Vishkurti</b> .....	<b>85</b>
Le rôle des documents non-textuels dans l'apprentissage du français de spécialité (cas d'étudiants albanais de filières scientifiques)	
<b>Vlad Dobroiu</b> .....	<b>93</b>
Les activités théâtrales en classe de français langue étrangère	

<b>Comptes rendus</b> .....	<b>101</b>
<b>Monica Vlad</b> .....	<b>103</b>
Omer, D., Tupin, F. (dir.), <i>Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations</i> . Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013.	
<b>Mioara Codleanu</b> .....	<b>107</b>
Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. (dir.), <i>Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels</i> . Paris : Éditions Riveneuve, 2014	
<b>Annexes</b> .....	<b>109</b>
Profil des auteurs.....	<b>111</b>
Consignes aux auteurs de la revue Synergies Roumanie.....	<b>113</b>
Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT.....	<b>117</b>



**Daniela Dincă**

Université de Craiova, Roumanie

**Simona Manolache**

Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, Roumanie



Le numéro 9 de la revue *Synergies Roumanie* fait suite au numéro 8 par la même préoccupation de s'interroger sur les moyens d'optimiser les méthodes et les pratiques d'enseignement du français langue étrangère (FLE), problématique qui a été débattue lors du colloque *Méthodes et pratiques innovantes en didactique du FLE* organisé dans le cadre du projet de recherche financé par l'Agence Universitaire de la Francophonie *Méthodologies et pratiques innovantes dans la didactique du FLE* (Meprid-Fle).

Les contributions des auteurs sont réunies dans les deux dossiers, *Des outils numériques* et *Diversité de l'activité didactique*, qui mettent en exergue une démarche pédagogique novatrice dans l'enseignement du français à l'université, basée sur l'intégration des TICE et sur une approche actionnelle et interculturelle favorisant un enseignement centré sur l'acquisition des compétences professionnelles et transversales des futurs enseignants de FLE.

Dans un monde envahi par Internet et par les réseaux sociaux (Facebook, Chat, Forum, Skype, etc.), les avantages de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sont incontestables. Par conséquent, l'enjeu du dossier *Des outils numériques* est de montrer que les usages pédagogiques des TICE en milieu universitaire sont devenus une nécessité engageant aussi bien les responsables des établissements, qui doivent assurer toute une logistique informatique, que les enseignants eux-mêmes, qui se voient obligés d'acquérir de nouvelles compétences et d'envisager de nouvelles pistes d'exploitation pédagogique des ressources mises à leur disposition: plateformes collaboratives (Moodle, Internet), documents authentiques virtuels, etc.

La promotion des nouvelles technologies dans l'enseignement du français langue étrangère est un enjeu crucial pour notre époque. Une belle illustration nous est offerte par **Virgile Mangiavillano** et **Frédérique Pelletier**, enseignants à l'Université Galatasaray de Turquie qui, grâce à une plateforme éducative combinant Moodle et réseau social, offrent à leurs étudiants des ressources adaptées à leurs besoins et un cadre interactif favorisant un apprentissage collaboratif en classe de français langue étrangère. En effet, les deux auteurs tracent les pistes d'une pédagogie collaborative

permettant de travailler de manière transversale à la fois sur Moodle et sur le réseau social pour faciliter le tutorat des projets et des tâches, avec une éventuelle reprise en classe pour évaluation ou approfondissement.

Dans le même souci d'intégrer les TICE dans l'enseignement du français en milieu universitaire, **Mira Trajkova** s'interroge sur les moyens d'optimiser les méthodes et les pratiques en didactique du français langue étrangère dans un article témoignant de son expérience dans l'utilisation de la plateforme Moodle dans le cours de *Phonétique de la langue française*. Les trois pistes envisagées (déposer des ressources à destination des étudiants, proposer des ressources à consulter en ligne, informer les étudiants en utilisant un forum de nouvelles) lui ont permis, d'une part, d'enrichir les pratiques pédagogiques et, d'autre part, de motiver davantage les étudiants qui ont pu suivre à leur rythme et selon leurs besoins son cours, dans une interaction active et positive enseignant-étudiant.

Partant de la prémisse que les documents authentiques virtuels ont l'avantage premier de mettre l'apprenant en relation directe avec le français en situation d'emploi, Alina Ganea démontre, d'une part, la richesse des ressources mises à la portée d'un usager d'Internet et, d'autre part, la diversité des pratiques pédagogiques à envisager par l'enseignant de français langue étrangère (remplir des formulaires, rechercher des informations pratiques, s'inscrire sur des sites, faire des achats sur Internet) pour favoriser le renforcement des compétences sociolinguistiques et pragmatiques des apprenants.

Le dossier *Diversité de l'activité didactique* offre aux futurs enseignants un répertoire de stratégies et de techniques visant à dynamiser et optimiser le processus d'enseignement/apprentissage du français à l'université, les démarches proposées se situant au carrefour de la didactique du français langue étrangère et de la linguistique appliquée, de la pratique théâtrale et de l'analyse génétique.

Dans la double perspective du didacticien qui enseigne le cours de Didactique du français langue étrangère et qui se propose aussi d'améliorer le niveau d'expression orale des étudiants en formation initiale, **Anamaria Marc** se propose de renouveler le processus d'enseignement/apprentissage du français par l'utilisation « des techniques censées dynamiser et optimiser l'acquisition des concepts et des outils liés à ce domaine » : recueillir l'avis sur le sujet du métier d'enseignant de français langue étrangère en Roumanie, présenter les événements culturels de Cluj-Napoca et construire un slogan publicitaire. La démarche didactique privilégiée est la simulation globale qui permet l'implication active des étudiants dans la résolution des tâches, tout en favorisant la consolidation de la réflexion critique et de la capacité d'autoanalyse.

Situé à l'intersection de l'analyse du discours et de l'analyse génétique, l'article de **Cecilia Condei** fait une analyse du texte académique élaboré par les étudiants en fin de cycle (Licence, Master) pour définir les frontières de « l'avant texte », son contenu et sa distance par rapport au « texte proprement-dit » de la production scientifique. La conclusion qui s'en dégage est que la rédaction d'un travail scientifique passe par plusieurs étapes dont il faut tenir compte au même titre que le produit fini.

Dans son article, **Anca Gâță** privilégie la place des activités didactiques pouvant relier vie quotidienne et/ou professionnelle et nous propose une démarche allant de la définition du « document authentique » comme outil conceptuel et méthodologique jusqu'à la présentation du « document informatif compact » (DIC), en tant que document authentique de dimensions assez importantes (environ 700 mots, au moins 15-20 images et jusqu'à 100-200 pages), de nature informative, avec des effets métalinguistiques et métacognitifs importants sur la conscience de l'apprenant.

Pour relier l'apprentissage du français langue étrangère dans le cadre de la formation des étudiants albanais de filières scientifiques aux situations professionnelles auxquelles ils seront confrontés, **Silvana Vishkurti** adopte une approche fonctionnelle traitant, de manière conjointe, les éléments verbaux et non verbaux des textes scientifiques. Les résultats obtenus mettent l'accent sur l'importance des documents non textuels, qui constituent une riche ressource d'activités langagières dans le domaine professionnel pour développer les compétences langagières, communicatives et professionnelles des étudiants ingénieurs en français langue étrangère.

Dans son article sur les activités théâtrales, **Vlad Dobroiu** s'intéresse à l'association entre pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère pour montrer que les activités théâtrales peuvent être facilement intégrées en classe de langue étrangère, à côté d'autres activités ludiques, à partir de deux approches différentes : les exercices d'improvisation, ayant comme but la stimulation des apprenants à s'exprimer librement, à laisser travailler leur imagination, à faire appel à la créativité, et les activités théâtrales à partir d'un texte ou d'un spectacle enregistré. Enfin, l'auteur démontre que ce choix didactique est un exercice créatif qui peut apporter « une dynamique interpersonnelle productive et positive entre l'enseignant et les apprenants ».

Le volume est complété par deux comptes rendus signés par **Monica Vlad** et **Mioara Codleanu** qui se proposent de mettre en relief les rôles et les statuts des langues dans l'aire francophone ainsi que les enjeux actuels de la formation des enseignants de langue(s) étrangère(s) dans le contexte de la diversité des langues, de la variété des méthodes et des publics.

Après ce bref survol des contributions rassemblées dans ce numéro de *Synergies Roumanie*, nous espérons que sa lecture suscitera l'intérêt des professionnels préoccupés

par la restructuration des programmes d'études dans le domaine de la formation des enseignants de français langue étrangère, de même que par leur permanente adaptation aux nouveaux besoins du public et à la diversité des systèmes éducatifs mis en place dans l'aire francophone.

# Synergies Roumanie n°9 / 2014



Des outils numériques





## Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray : un défi au maintien de la francophonie



**Virgile Mangiavillano,**

Université Galatasaray, Turquie

virgile\_ma@yahoo.com

**Frédérique Pelletier**

Université Galatasaray, Turquie

pelletierfrederique@yahoo.fr

Reçu le 20-02- 2014/ Évalué le 15-06-14 / Accepté le 16-09-14

### Résumé

Seule université francophone de Turquie, l'Université Galatasaray, fondée en 1992, occupe une place importante dans le paysage universitaire turc. Fragilisée par la domination de l'anglais et de la langue nationale, elle a dû adapter son dispositif d'apprentissage à ce nouveau contexte en faisant le choix de se tourner vers une pédagogie « autonomisante » et en développant des outils basés sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) qui donnent en Turquie une image de modernité. Ainsi si l'apprenant sait apprendre par lui-même, il pourra tout au long de son cursus adapter son apprentissage linguistique en fonction de ses besoins. Forte d'une plateforme éducative unique au monde combinant Moodle et réseau social, l'Université Galatasaray offre d'une part un panel de ressources adaptées et d'autre part un cadre interactif permettant un apprentissage collaboratif, œuvrant ainsi au maintien de la francophonie.

**Mots-clés :** autonomie, plateforme, hybride, Moodle, réseau social, Joomdle, Jomwall, collaboratif, interactif, CMO, externalisation, synchrone, asynchrone

### The use of ITC at the Galatasaray University: a challenge to maintain the Francophonie

### Abstract

Unique French speaking University in Turkey founded in 1992, Galatasaray University plays an important role within the Turkish academic landscape. Weakened by the domination of English and Turkish language, it has adapted its learning system to this new context by choosing a pedagogy based on autonomy. This was enabled through information and communication technology for education, giving in Turkey an image of modernity. Thus, the learner knows to learn by himself. All along his studies, he will be able to adapt his learning process according to his needs. Due to a unique worldwide educational platform combining Moodle and social network, Galatasaray University offers on the one hand a panel of adapted resources and on the other hand an interactive frame allowing a collaborative learning, thus enhancing 'Francophonie'.

**Keywords:** autonomy, platform, hybrid, Moodle, social network, Joomdle, Jomwall, collaborative, interactive, CMC, externalisation, synchrony, asynchrony

## Introduction

Les étudiants non-spécialistes du français inscrits dans des cursus universitaires sont de plus en plus amenés à étudier au moins une langue étrangère. Il s'agit là d'apprentissages linguistiques qui prennent place aux côtés des apprentissages disciplinaires. Dans les pays qui ne bénéficient pas d'une langue nationale à forte diffusion internationale, la langue étrangère peut devenir une des langues d'enseignement, voire la langue d'enseignement disciplinaire. La place de la langue étrangère varie en fonction de facteurs de nature diverse : le cadre institutionnel, la politique linguistique de l'université, la politique linguistique nationale, les traditions du pays avec cette langue, les représentations partagées quant à l'utilité de son apprentissage, etc. Quand cette langue est le français, le cadre peut se compliquer puisqu'elle entre en concurrence avec une langue à forte notoriété qu'est l'anglais, surtout lorsqu'elle s'adresse à des étudiants suivant des cursus non linguistiques. L'université Galatasaray, francophone, vit elle aussi cette problématique et a été amenée à réfléchir aux solutions à apporter pour maintenir la francophonie, notamment par un dispositif pédagogique introduisant les TICE.

Nous verrons dans une première partie la place que tient l'université Galatasaray dans le paysage universitaire turc pour mieux cerner le positionnement de la langue française, et donc mieux appréhender les besoins d'enseignement-apprentissage. Nous dresserons un rapide état des lieux des TICE en Turquie et de leurs usages pour évaluer l'opportunité de les intégrer dans nos dispositifs pédagogiques. Dans une deuxième partie, nous exposerons les solutions définies par l'équipe des enseignants de FLE et développées grâce aux TICE ainsi que leur évolution face aux besoins constamment renouvelés.

## 1. Contexte institutionnel, politique et pédagogique de l'Université Galatasaray

### 1.1. La place de l'Université Galatasaray dans le paysage universitaire turc

Si l'université Galatasaray a toujours entretenu des relations étroites avec la France, il n'en reste pas moins qu'elle subit maintenant la forte concurrence des universités anglophones. L'Université de Galatasaray (*GSÜ*) est l'unique université publique francophone de la Turquie. Elle est née d'un accord entre la France et la Turquie, signé le 14 avril 1992 par les présidents François Mitterrand et Turgut Özal et constitue aujourd'hui le plus gros budget de la France en matière de coopération universitaire dans le monde. *GSÜ* a été créée dans le but de prolonger l'esprit du prestigieux lycée Galatasaray, lui-même créé en 1896, *institué sur le modèle français pour former des élites et leur donner une connaissance de la culture française et occidentale, afin qu'elles puissent*

*participer à la modernisation du pays*<sup>1</sup>.

La formation Galatasaray assure ainsi tout le cycle de l'école primaire aux études supérieures. L'accord intergouvernemental donne pour vocation à *GSÜ* de *dispenser, en français à titre principal, et en turc, à des étudiants turcs et étrangers une formation qui, du fait de la qualité de ses programmes, des méthodes d'enseignement utilisées et de la qualité de son corps enseignant, attire les meilleurs étudiants.*

Cet enseignement en français concerne l'ensemble des douze départements de l'université, fait rare dans le paysage universitaire où beaucoup d'universités dédient seulement un ou deux départements à la langue française.

C'est une université à petits effectifs (environ 3800, même si les tendances sont à l'augmentation progressive du nombre d'étudiants chaque année notamment en 3<sup>ème</sup> cycle) qui permet d'avoir des classes ne dépassant guère la trentaine d'étudiants. Cette situation, tout à fait exceptionnelle dans le paysage universitaire turc, est née d'une volonté des fondateurs de *GSÜ* de suivre le modèle des grandes écoles françaises, afin de dispenser un enseignement de qualité. Elle tient compte aussi des nécessités d'un enseignement en langue étrangère où les petits quotas aident à la pratique régulière de la langue.

L'entrée des étudiants dans les universités est réglementée par un concours national (ÖSS) qui dirige les étudiants dans les universités en fonction de leur classement et de leurs souhaits. Ce système vient notamment du fait que les structures d'accueil universitaires sont bien en-deçà des demandes. Malgré une tendance à l'augmentation des quotas dans les universités, chaque année environ 1,5 million d'étudiants terminent le lycée sans pouvoir accéder à l'université, faute de place. Avec ses petits effectifs, *GSÜ* fait donc figure de privilégiée.

Deux voies permettent aux étudiants d'accéder à *GSÜ* : la première vient des lycées francophones (6 sur Istanbul), la deuxième provient des lycées non francophones de toute la Turquie. Ces derniers appelés « nouveaux francophones », totalement débutants en français, passent par une année de classe préparatoire linguistique. Les « anciens francophones » provenant des lycées francophones intègrent directement le cursus de *lisans*<sup>2</sup>. Ces derniers ont déjà bénéficié au minimum de cinq années de scolarité en langue française.

L'Etat français met à disposition de l'université Galatasaray non seulement 13 enseignants français pour l'apprentissage initial de la langue et de la méthodologie, mais également 5 enseignants disciplinaires, 6 enseignants-chercheurs et 4 experts techniques internationaux qui viennent appuyer leurs collègues disciplinaires turcs majoritairement francophones.

Bien avant l'entrée de la Turquie dans les programmes Erasmus, *GSÜ* faisait déjà partie d'un consortium qui réunissait une trentaine d'établissements d'enseignement supérieur français. Ainsi les échanges universitaires ont toujours été une attractivité de *GSÜ*. Chaque année maintenant, plus d'une centaine d'étudiants turcs effectuent un semestre ou une année dans une faculté francophone. Et ce sont autant d'étudiants français qui en retour viennent sur les bancs de *GSÜ*. Ce consortium permet également de développer des missions d'enseignants-chercheurs qui viennent partager leurs savoir-faire éducatifs et disciplinaires.

A l'origine, si l'on se réfère à l'accord bilatéral, la langue d'enseignement principale envisagée était le français, même si le turc n'était pas exclu, afin que tous les diplômés de *GSÜ* soient capables d'utiliser la langue française comme langue de travail et d'étude et ainsi faciliter l'accès au marché du travail francophone et international. Pourtant, le français comme langue d'enseignement disciplinaire est minoritaire dans certains départements, voire absent dans certaines années de *lisans*.

De plus, le français entre en concurrence avec l'anglais. La majorité des étudiants ont suivi au lycée un enseignement intensif de la langue anglaise. En 2009, une réorientation du projet d'établissement place équitablement le français et le turc comme langues d'enseignement du cycle *lisans*, et l'anglais celle requise pour le niveau Master, afin d'ouvrir la voie d'accès à tous les étudiants et faciliter les échanges interuniversitaires. Pourtant, cette équité d'usage des langues français/turc est restée un vœu pieu si l'on considère le peu de professeurs turcs aujourd'hui parfaitement francophones. Ce caractère francophone des enseignants turcs recrutés a été négligé, semble-t-il, ces dernières années. Il paraît difficile de trouver « sur le marché » des professeurs à la fois compétents dans la discipline désirée et en langue française.

Ne négligeons pas non plus l'impact du caractère artificiel d'une situation de communication où des enseignants turcs se voient faire leur cours à des étudiants turcs dans une langue qu'ils maîtrisent assurément moins que leur langue maternelle. La présence d'enseignants français n'est pas quantitativement assez forte pour le compenser.

De plus, l'enseignement disciplinaire en langue étrangère ne fait pas l'unanimité en Turquie où régulièrement émergent des critiques sur les établissements bilingues. L'apprentissage des langues étrangères est fortement soutenu et admis, mais son usage pour l'apprentissage disciplinaire est très contesté. Il faut sans doute voir ici une réaffirmation de la langue turque comme élément étroitement lié aux fondements de la nation, comme symbole de la Turquie républicaine.

Ainsi malgré les relations historiques fortes entre les deux cultures, le positionnement institutionnel de la langue française comme langue d'apprentissage disciplinaire n'est pas un acquis durable.

## 1.2. La place du numérique dans l'enseignement en Turquie

Avant de comprendre l'intérêt des TICE dans notre cadre professionnel, voyons ce qu'elles représentent en Turquie, et vers quelles finalités elles sont utilisées dans le cadre scolaire et universitaire.

En décembre 1981 est créé le système de formation à distance *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi*<sup>3</sup>. C'est la réponse à un besoin de formation grandissant de la population, mais aussi à une population active qui économiquement ne peut cesser de travailler pour poursuivre ses études. Ce système démocratisé a permis de proposer à la population des structures et des outils TICE impressionnants et novateurs : diffusion télévisée sur les chaînes publiques, distribution de cours vidéo enregistrés. Internet a assuré un développement complet d'une plateforme<sup>4</sup> comprenant des livres de cours électronique, des cours sur support vidéo, des exercices avec support informatique, des examens d'entraînement...

Cette forme d'enseignement remporte un franc succès. Elle permet la reprise d'étude, si le résultat du concours à l'université le permet, tout en continuant son activité professionnelle. Très populaire, elle donne à la population le sentiment que l'État remplit sa mission éducative.

Habituee aux TICE, et adhérant très facilement à ses avantages en terme de liberté, la société s'accommode très facilement aux nouveaux outils technologiques. Fort de cette adhésion nationale, le ministère de l'éducation propose une pléiade de supports pédagogiques en ligne sur le site <http://www.egitim.gov.tr/>. L'État s'assure une médiatisation de ses cours mais la réflexion pédagogique ne suit pas systématiquement. Une plateforme web *e-okul* est imposée aux établissements scolaires pour la gestion administrative périscolaire.

Les efforts de la Turquie pour la diffusion des technologies de l'information ont été remarqués puisque *seuls la Hongrie, le Mexique, la République Tchèque, la Turquie, et Singapour poursuivaient des initiatives destinées à accroître la pénétration de base des TIC à domicile, au travail, dans les établissements scolaires et dans les points d'accès publics ou destinées aux groupes difficiles à atteindre ou économiquement défavorisés*<sup>5</sup>.

Enfin, la Turquie a lancé en mars 2012 le projet *FATİH* afin de permettre l'égalité des chances dans l'éducation et l'amélioration de la technologie dans les écoles grâce à une utilisation efficace des outils TICE pour les **processus d'enseignement-apprentissage**. Il comprend notamment des formations obligatoires des enseignants aux TNI et il est même envisagé d'équiper les 15 millions d'écoliers de tablettes numériques<sup>6</sup>.

La Turquie s'est dotée d'un système éducatif complet dont l'infrastructure est

comparable à celui de la France. Toutefois, le principe généralisé de QCM et le contrôle étatique empêchent toute évolution pédagogique.

*Bien que chacun soit plus ou moins conscient des défaillances du système éducatif turc, la remise en cause s'avère toujours aussi délicate car elle suppose avant tout une remise en cause de l'acquis kémaliste. En ce sens, il n'est point exagéré de dire que Mustafa Kemal fut à la fois la manne et le drame de la Turquie. En effet, les réformes qu'il a inspirées en son temps étaient tellement novatrices qu'aujourd'hui, le moindre questionnement à ce sujet est perçu comme une attaque. Le sentiment que le système dans son ensemble, qui repose sur les piliers du kémalisme, s'effondrera, resurgit immédiatement<sup>7</sup>.*

Et ce n'est pas la forte politique des TICE engagée qui ébranle les principes kémalistes. Bien au contraire. Bien que la Turquie ait une longue histoire avec les TICE, bien que la Turquie ait été innovante en terme de TICE, bien que les TICE se soient démocratisées, force est de constater qu'aucun problème de fond n'est évoqué. L'évolution pédagogique est faible. Les TICE aujourd'hui ressemblent à un appareil de l'État qui transmet un message à moindre coût.

### **1.3. L'axe pédagogique retenu à GSÜ en 2001 : l'autonomisation de l'étudiant**

La préoccupation majeure à GSÜ, on l'aura bien compris, était de chercher à renforcer la francophonie dans le cursus de *lisans*, et ce à moyens constants puisque la France ne disposait pas de moyens supplémentaires à mettre à disposition du projet de coopération Galatasaray. Les « forces » étaient concentrées sur la classe préparatoire linguistique ainsi que sur la première année de *lisans*, et il était illusoire d'imaginer pouvoir déployer des cours de perfectionnement linguistique tout au long des 4 années de *lisans* et ce dans les 12 départements de l'université. La deuxième problématique était de pouvoir donner une réponse aux besoins d'apprentissage disciplinaires très variés des étudiants, depuis le droit, l'économie, la gestion jusqu'aux besoins en sciences exactes.

La mise en place du dispositif « autonomisant » de Galatasaray repose sur les publications d'un certain nombre d'enseignants-chercheurs et notamment d'Albero (2002) qui précise que la mise en place d'un dispositif d'autoformation en contexte institutionnel doit tenir compte de 4 facteurs pour accompagner l'apprenant vers des acquisitions durables. Il s'agit de :

*L'explicitation du projet personnel de formation, la responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation (explicitation des besoins traduits en termes d'objectifs ; description factuelle des conditions d'apprentissage ; description des contenus et méthodes d'apprentissage), la prise de conscience des démarches*

*d'apprentissage, la nécessité impérative de lien social.*

Ces quatre facteurs ont été adaptés à notre contexte précis. Ainsi la condition première est donc de donner la possibilité à l'apprenant d'avoir une part active dans son apprentissage, en lui redonnant l'initiative, en faisant en sorte qu'il s'implique davantage dans sa formation. La mise en œuvre de l'autonomie se repère à travers les actions effectuées par l'apprenant.

L'idée sous-jacente était que si un apprenant sait apprendre à apprendre, il aura ensuite les moyens de poursuivre par lui-même son apprentissage linguistique disciplinaire en fonction de ses besoins personnels. Le dispositif d'apprentissage du français langue étrangère en classe préparatoire linguistique et en première année de *lisans* a donc réorienté ses axes vers deux finalités :

A - un objectif linguistique que l'on peut résumer à un niveau B2 du CECRL renforcé en compétences méthodologiques universitaires afin de donner les moyens linguistiques à un apprenant de suivre un cours disciplinaire en français;

B - un objectif méthodologique qui donne les moyens à un étudiant de savoir apprendre.

A la fin de ces deux années, l'apprenant est armé pour poursuivre son apprentissage du français disciplinaire, et ce en l'absence de « cours » spécifiques pour cet apprentissage.

D'autres arguments relatifs aux politiques linguistiques plaident en faveur de l'autonomie en Turquie. La Turquie fait partie des pays signataires du Conseil de l'Europe qui compte aujourd'hui 46 membres et il serait dommage de ne pas faire profiter les étudiants de *GSÜ* des apports du Conseil de l'Europe. Mais aussi, puisque *GSÜ* fait partie d'un consortium universitaire qui permet d'envoyer et de recevoir des étudiants Erasmus, les étudiants de Galatasaray seront donc potentiellement amenés à intégrer des systèmes éducatifs en Europe familiarisés à cette notion d'autonomie.

Enfin parce que les étudiants de *GSÜ*, élites de la nation, sont susceptibles de travailler dans d'autres pays, à de hauts postes, d'être en contact avec de nombreuses personnes étrangères, et donc auront à s'adapter à des milieux, des cultures, des langues variés. S'ils peuvent réinvestir ces capacités d'apprentissage dans d'autres disciplines ou d'autres langues tout au long de leur vie, ils seront donc mieux armés à s'intégrer, à être de véritables citoyens du monde.

A ce stade, l'ingénierie pédagogique doit permettre d'allier autant que faire se peut ces objectifs précités aux contraintes d'un cadre institutionnel. Ce fut le cas à Galatasaray où par exemple le temps d'apprentissage en présentiel imposé reste

conséquent. Le nouveau dispositif mis en place devait donner les moyens aux apprenants de devenir autonomes en offrant des moyens nécessaires pour leur permettre d'apprendre sans se faire enseigner. Se fixant le double objectif d'apprendre une langue et de développer la compétence d'apprentissage, il intégrera trois composantes : une formation « apprendre à apprendre », des ressources appropriées, un suivi par des conseillers/tuteurs.

Une nouvelle schématisation de l'apprentissage reposant sur l'idée que l'autonomie est un objectif d'apprentissage et non un pré-requis, a redéfini les lieux avec l'ouverture d'un centre d'auto-apprentissage, a complété les outils avec la création d'une plateforme Moodle, a réorganisé les ressources pour qu'un travail puisse être fait en autonomie.

L'élément central qui assure la cohérence à l'ensemble des acteurs/ressources est le curriculum qui présente une progression des objectifs tant linguistiques que méthodologiques à acquérir. La classe devient le lieu où l'on explicite les objectifs d'apprentissage, les activités, les contenus, où l'on travaille en petits groupes, mais surtout où l'on consacre du temps à des activités concernant la prise de conscience de la langue et la prise de conscience de l'apprentissage. Cette condition passe aussi par l'adoption d'une pédagogie active qui met l'accent sur la réalisation de tâches, de projets, faisant référence à la « perspective actionnelle » du CECR dans laquelle l'apprenant est avant tout considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné. Cette pédagogie active s'accompagne d'une pratique réflexive soutenue, propice à la prise de conscience des démarches d'apprentissage adoptées en regard avec les objectifs fixés, les échéances à respecter et les diverses contraintes avec lesquelles négocier. La classe est aussi le lieu de l'expression orale collective.

Un centre d'auto-apprentissage permet à l'apprenant de mettre en pratique les compétences explicitées en classe quelle soient linguistiques (s'entraîner sur la langue) ou méthodologiques (savoir se prescrire un objectif, trouver une activité, s'auto-évaluer, soit mettre en pratique les compétences d'apprentissage). Ce centre comprend des ressources disponibles pour travailler la langue ainsi que des documents de soutien qui accompagnent les ressources. Ces documents de soutien renforcent le cadre méthodologique permettant à l'apprenant de mieux se repérer dans les décisions qu'il doit prendre. La ressource est également humaine puisque des conseillers sont là en permanence pour aider l'apprenant dans ses tâches notamment réflexives ou pour faire de la production orale individualisée. Gremmo (2005) précise que :

*l'action du conseiller face à l'apprenant se situe à 3 niveaux : un apport conceptuel pour développer la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant,*

*un apport méthodologique en présentant des documents de travail, en suggérant des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter, en proposant des éléments de programme, un soutien psychologique car il assiste l'apprentissage, il objective les difficultés et les réussites.*

Ainsi mieux formé, mieux armé pour apprendre, l'étudiant de *GSÜ* peut se prescrire des activités et s'auto-évaluer à des fins d'apprentissage du français disciplinaire. La condition *sine qua none* est que le besoin en langue disciplinaire soit ressenti, en d'autres termes que la langue française consolide son statut de langue d'enseignement conformément à l'accord bilatéral.

## **2. Les TICE à *GSÜ* : une évolution permanente au service de l'autonomisation des apprenants**

Fort de notre spécificité pédagogique développée dans la partie précédente, les TICE représentent à *GSÜ* un véritable levier d'éclatement des notions d'espace et de temps au sein de notre système d'apprentissage. Le choix de délocaliser les lieux d'apprentissage via la plateforme Moodle et les TICE a été fait pour soutenir la francophonie dans la totalité de l'institution : elle permet d'envisager des actes d'apprentissage tout au long du cursus de *lisans* pour maintenir le niveau de français général des étudiants par le large spectre de ressources qu'elles proposent et l'échange entre apprenants qu'elles permettent, comme nous le verrons dans cette partie.

A ce stade, il est important de rappeler la place de notre CAA qui a au préalable initié cet éclatement en permettant de sortir du cadre traditionnel de la classe et en se concentrant sur le savoir-apprendre. C'est parce que le dispositif repose sur le fait que l'autonomisation est un objectif d'apprentissage et non un pré-requis que les TICE peuvent jouer chez nous également un rôle primordial dans le maintien de la francophonie. En pleine crise et face à une diminution constante du budget du MAE et son implication toujours en baisse, l'autonomisation insufflée en classe préparatoire et relayée par les TICE permet de pallier cette diminution, œuvrant de cette manière pour la survie de la francophonie.

Les TICE à *GSÜ* se distinguent en deux parties : une partie plateforme Moodle mise en place à la rentrée 2008 et un réseau social complémentaire à la plateforme Moodle introduit en septembre 2012.

### **2.1. La plateforme Moodle**

Une plateforme en ligne existait déjà depuis un certain nombre d'années dans une seule faculté : la FIT (faculté d'ingénierie et de technologie). Peu interactive, elle

permettait simplement de trouver des corrigés ou des exercices et n'était utilisée que par les enseignants français avec leurs étudiants de 1ère et 2ème années.

Suite à un changement de serveur, l'enseignant-chercheur en informatique Vincent Labatut a proposé plusieurs plateformes répondant à nos besoins. Une réflexion sur les besoins de l'équipe de FLE avait été initiée par une enseignante de FLE depuis 2006, cette dernière proposait ensuite la mise en place d'un nouveau dispositif pendant l'année scolaire 2007-2008 dans le cadre de son Master TICE suivi au Mans. C'est finalement Moodle qui a été choisi pour la rentrée 2008. En effet Moodle ne nécessitait pas de compétences particulières et constituait ainsi un outil simple aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Nous utilisons actuellement la version 2.5 de Moodle administrée par l'enseignant de FLE Olcay Kunal et l'enseignant-chercheur en informatique Vincent Labatut.

### 2.1.1. Constats, besoins et objectifs

Pour l'enseignement du FLE, la plateforme Moodle concerne aussi bien les étudiants en classe préparatoire que ceux en 1ère année de *lisans* dans les Facultés. La classe préparatoire à *GSU* se décompose en 24 heures d'enseignement hebdomadaires sur un an, dont 2 heures au CAA en classe entière et 4 heures en demi-groupe pour lesquelles la moitié des étudiants étudie au CAA pendant que l'autre moitié reste en classe. Au sujet des étudiants de 1ère année de *lisans* (*lisans 1*), il existe 4 heures de FLE en première année de Faculté ainsi que 2 heures de méthodologie dans certains départements, avec pour objectif le niveau B2 à la fin de l'année scolaire.

La question de départ que s'est posée la coordination en 2006 était la suivante: Quels facteurs limitent le développement de l'autonomie ?

Selon le rapport d'activités réalisé dans le cadre du Master 2 Didactique du FLE et TICE au sein de l'Université du Maine par une enseignante de FLE, voici les constats effectués lors de sa phase de réflexion (Pelletier, 2007) : un CAA surchargé; un curriculum lourd avec trop d'objectifs à faire en classe ce qui donnait une impression de manque de temps; des activités de groupe et une pédagogie différenciée pas toujours adaptées pour être réalisées au CAA; peu de temps en classe pour développer la méthodologie d'apprentissage de l'étudiant du comment apprendre à apprendre, fondamentale à l'acquisition de l'autonomie. Face à ce frein majeur que constituait le manque de temps et d'espace, les besoins suivants émergeaient définissant ainsi les objectifs de la future plateforme: développer la méthodologie de travail, créer un espace de communication en ligne inter et intraclasse, créer un espace de partage de ressources entre enseignants, approfondir ou préparer un objectif du curriculum grâce à des activités en ligne, soutenir le travail collaboratif et la pédagogie de projet, proposer un large panel de ressources aux étudiants afin d'alléger les pratiques de

classe et de les responsabiliser dans le choix de la ressource selon leur besoin.

En résumé, permettre aux étudiants de développer leur autonomie grâce à une plateforme en ligne, afin d'alléger le système d'enseignement entièrement en présentiel vers un système hybride de présentiel enrichi de pratiques pédagogiques à distance. Citons Mangenot<sup>8</sup> : *Un des présupposés sur lequel se fonde l'intérêt pour les situations de Communication Pédagogique Médiatisée par Ordinateur (CPMO) est que le véritable apport d'internet à la formation tient essentiellement à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.).*

### 2.1.2. Pratiques pédagogiques

Rappelons que cette plateforme Moodle s'adresse principalement aux classes préparatoires (environ 320 étudiants) ainsi qu'aux 1ères années de *lisans* (environ 280 étudiants) concernant les cours de FLE. Quelques enseignants l'utilisent également au sein de leur département dans leur spécialité, en particulier pour l'informatique et l'ingénierie.

En termes d'utilisateurs sur Moodle, ce sont les classes préparatoires qui demeurent les plus présentes avec 9 cours, un nombre plus important par rapport à ceux présents dans chaque faculté. A l'exception d'un cours 'annales d'examen' destiné à archiver tous les examens des classes préparatoires, il existe 8 cours Moodle correspondant aux 8 modules de notre curriculum : module 1 se présenter, module 2 demander des informations.

Chaque cours/module se découpe de la manière suivante: le titre du module (et de l'éventuelle unité) renvoyant vers le curriculum et les objectifs du module, une partie projet/tâches dans laquelle se trouve le descriptif du projet du module, ainsi que des tâches à réaliser; des modèles de projets d'étudiant et des écritures collaboratives, un espace méthodologie consacré aux méthodes d'apprentissage des étudiants avec notamment des fiches outil (comment utiliser un dictionnaire, un Bescherelle, comment étudier un temps seul ...), toute une partie de ressources spécifiques renvoyant vers des activités précises. Celles-ci sont découpées en compétences, conformément à l'organisation présente au CAA : écouter, lire, écrire, grammaire et vocabulaire, des blocs contenant des ressources génériques proposent des documents authentiques du type rfi.fr pour satisfaire les objectifs du curriculum (par exemple travailler le JT ou la revue de presse).

L'apprenant se trouve placé au cœur de l'apprentissage, face à un choix de ressources important, regroupées par compétence selon le découpage du CAA. Au départ quelque peu perdu, l'étudiant est responsabilisé afin de trouver la ressource correspondant à ses besoins selon ses difficultés personnelles. Dans ce but des entretiens-conseils sont

effectués au CAA.

Les ressources sont également utilisées en qualité de prolongement ou bien de préparation de cours. Il peut s'agir d'un simple devoir et d'une activité d'approfondissement, ou bien de ressources à travailler avant le cours. Fortes d'une place importante dans notre curriculum, les méthodes d'apprentissage sont sans cesse abordées par l'intermédiaire de fiches outils présentes sous format papier au CAA et en version numérique sur la plateforme Moodle dans la partie méthodologie. L'étudiant sera par exemple capable d'étudier un temps de conjugaison seul, de travailler en autonomie la CO ou la CE. Enfin, l'auto-évaluation joue un rôle important notamment à travers les projets. Ces derniers proposent un portofolio méthodologique, linguistique, véritable élément diagnostique des objectifs à acquérir à chaque étape du projet.

La plupart des projets sont pratiqués principalement en présentiel sans le support de la plateforme, mais la modélisation est à l'honneur. En effet les meilleures productions d'étudiants sont postées en tête du cours dans la partie projet/tâche. Il s'agit par exemple de campagnes de sensibilisation, de journaux télévisés, d'exposés, de sorties culturelles. Un projet collaboratif totalement à distance est mis en place chaque année, à savoir une mutualisation d'histoires au passé pendant les vacances inter semestrielles. Ce projet suscite une émulation entre les classes préparatoires participantes qui doivent donner leur opinion après lecture d'autres productions (sur les forums), l'histoire la plus appréciée gagne un prix. Excepté lors de son lancement, le projet est totalement réalisé à distance, et permet de reprendre les objectifs des modules précédents tout en introduisant le module suivant sur les textes littéraires.

Les wikis sont également fréquents dans les modules, il s'agit parfois d'une mutualisation des écrits seulement au sein de la classe, parfois interclasses. Ce partage de productions écrites fidèles aux objectifs de notre curriculum est suivi par une hétéro correction réalisée par des étudiants d'autres classes ou bien par des redoublants d'un même groupe classe. L'auto correction est également utilisée suite à des commentaires de l'enseignant-tuteur.

Lors de la première phase de notre plateforme Moodle, les forums servaient à une interaction entre enseignants et apprenants, ou bien entre apprenants. Avec notre actuel Moodle, les forums ont laissé place à une interaction sur le réseau social. Les enseignants peuvent toujours envoyer un email à leur groupe classe, la gestion de ce dernier étant seulement sous la maîtrise de l'administrateur de la plateforme. Enfin, l'espace enseignant utilisait un forum dans le but de partager des ressources. A l'heure actuelle, cet aspect a été transféré sur le réseau social.

Plusieurs facultés utilisent la plateforme Moodle, en particulier dans la faculté d'ingénierie (FIT) et le département d'informatique où enseigne l'enseignant-chercheur

Vincent Labatut, coadministrateur de la plateforme. Mais elle est également le support d'un projet collaboratif interuniversitaire. Dans les deux cas, on assiste à un approfondissement de la pédagogie de projet dans une dynamique collaborative. Nous ne développerons ici qu'un exemple : le Projet « Marché, entreprise et écologie », un exemple interuniversitaire.

Le dispositif de *GSÜ* par sa plateforme Moodle a permis la concrétisation d'un projet soutenu par l'AUF Beco et intitulé « Utilisations du français langue véhiculaire dans les interactions plurilingues en ligne des étudiants non spécialistes du français ». Il réunit 4 universités de la zone Europe centrale et orientale : l'Université Ovidius de Constanta, l'Université de Sciences Economiques de Sankt Petersburg, l'Université de Sofia et *GSÜ* confrontées au même cadre d'enseignement du français où *les apprentissages linguistiques prennent place à côté des apprentissages fondamentaux dans les disciplines de spécialité et qui mènent nécessairement à la constitution de répertoires linguistiques plurilingues.* (Vlad, Tamas, 2012).

a) 1<sup>ère</sup> phase de recherche :

Intéressées par des problématiques similaires, ces quatre équipes d'enseignants ont cherché à comprendre l'usage du français et des autres langues véhiculaires dans la communication alloglotte en ligne des étudiants non-spécialistes du français afin d'optimiser la formation en langues de ce public d'étudiants qui connaît une expansion et des besoins grandissants dans la région de l'ECO.

Une première phase d'analyse de l'usage du français s'est faite à partir de clavardages et a permis d'une part de définir un certain nombre de besoins linguistiques sur lesquels s'appuyer pour la phase de didactisation et d'autre part d'évaluer si la CMO était un support qui pouvait soutenir cet apprentissage et motiver les apprenants de ces quatre pays. Les conclusions nous permettent de dire que si la CMO peut assurer un lien social dans le cas des formations tout à distance, il est indispensable qu'elle supporte une pédagogie collaborative impliquant une production finale commune (et non seulement coopérative) pour « renforcer ce sentiment de cohésion de groupe et ce besoin partagé de l'autre » (Emorine, Süer, 2012).

Dès lors des principes communs seront arrêtés qui renouvellent le cadre :

*Nous nous situons donc là dans un cadre autonomisant, où l'encadrement, le tutorat doit laisser une large place à l'initiative de l'étudiant, comme source de liberté/motivation et de créativité dans la réalisation de la tâche. La tâche ne doit pas être trop précise au risque d'avoir des actions limitées à l'application de consignes.* (Chitour, Pelletier, 2012)

Des thématiques motivantes liées à l'environnement sont retenues, et une tâche le plus possible ancrée dans le réel fournira un élément déterminant pour la motivation des étudiants et donc un facteur de réussite. Enfin, multiplier la variété des outils de communication permet de s'adapter aux différentes phases de production, alternant le synchrone et asynchrone.

b) 2<sup>ème</sup> phase de didactisation

La réalisation du projet profitera donc de l'expertise de *GSÚ* qui mettra à disposition un « cours » sur la plateforme Moodle appelé « Marché, entreprise et écologie ». La finalité du projet y est exposée :

« Vous allez concevoir une plaquette de présentation d'une entreprise étrangère travaillant dans le domaine de l'écologie ou ayant des principes de développement basés sur des considérations écologiques, dans le but d'assurer sa promotion dans votre pays. »

Si la finalité peut sembler individuelle, chaque étape balisée requiert un travail collaboratif : rechercher des informations, s'entraider, négocier la définition des termes et les critères qui caractérisent une entreprise/un marché à caractère écologique.

« Le but essentiel est donc, par le biais de cette brochure, de montrer que vous êtes capables de *comprendre des informations sur une entreprise étrangère* qui vous ont été fournies par un étudiant étranger, de *résumer ces informations et de sélectionner les informations* les plus pertinentes afin de *réaliser une brochure de présentation de l'entreprise* qui intéresse vos interlocuteurs sur le marché local. »

Sont présentées les différentes étapes et les outils mis à disposition des étudiants pour soutenir ces négociations : chat, forum, wiki, liens vers des ressources internet.

Etape 1 : Définir les notions de Marché écologique, d'entreprise «écolo»

Etape 2 : Présenter le marché «écolo» d'un pays étranger

Etape 3 : Présenter une entreprise étrangère «écolo»

Etape 4 : Construire son argumentation pour élaborer une brochure de présentation d'une entreprise étrangère «écolo»

Des fiches méthodologiques (« comment prendre des notes »...) aident les apprenants dans l'avancée de leur travail en guidant leur réflexion. Par exemple la fiche outil « comment faire une analyse de marché » ne donne pas une liste de critères pouvant caractériser un marché mais propose une liste de thématiques de réflexion à débattre entre apprenants. Les grilles d'évaluations proposées peuvent être utilisées en auto-évaluation car rédigées en savoir-faire comme en évaluation intégrée au cours de français disciplinaire.

## 2.2. Un réseau social complémentaire à Moodle

De 2008 à 2011, l'impact de la pédagogie traditionnelle de Moodle sur notre spécificité pédagogique centrée sur l'autonomie a eu une faible influence. En effet, l'enseignement s'effectue principalement en présentiel, et l'enrichissement de pratique à distance selon le système hybride<sup>9</sup> se contentait de la simple plateforme Moodle. De plus, cette pédagogie traditionnelle de Moodle, au service du savoir de l'enseignant, était compensée par une véritable réflexion méthodologique autour des pratiques d'apprentissage de l'apprenant.

Peu à peu, les limites de l'unilatéralité de Moodle se faisaient sentir. Afin de compléter cette plateforme Moodle, nous avons fait appel à notre Université partenaire de Bordeaux 3 dans le but de faire venir un stagiaire suite à la demande initiale d'un enseignant FLE et de sa coordination. Avec une première stagiaire Marion Gonzales de février 2012 à juin 2012, un premier réseau social était lancé à la rentrée 2013 en phase de test pendant toute l'année scolaire ([www.francaisatgsu.gsu.edu.tr](http://www.francaisatgsu.gsu.edu.tr)). Dans la continuité, un deuxième stagiaire de Bordeaux 3 Damien Molitor est venu effectuer son stage de Master 2 de février à juin 2013. Dans le cadre de son stage, un nouveau produit était proposé en phase de test dans le test (avril à juin) puis validé par l'équipe enseignante testeuse. Ce deuxième réseau social est actuellement utilisé au sein de l'Université Galatasaray depuis la rentrée scolaire 2013 ([www.francaisagsu.gsu.edu.tr](http://www.francaisagsu.gsu.edu.tr)).

### 2.2.1. Constats, besoins et objectifs

En 2011, nous avons effectué la demande initiale suivante auprès de Bordeaux 3 «Créer un blog WordPress 'Le Français à GSÚ' en complément de la plateforme Moodle, comportant : un login identique Moodle/Blog, une barre de menu personnalisée au profil de la personne qui se connecte (mes cours, mes groupes, etc.), un espace multimédia, un espace enseignants, une visibilité des profils des étudiants, une page personnelle pour chaque utilisateur de type « mur » comme sur Facebook avec le plugin BuddyPress.» (Gonzales, 2012)

Cette demande partait de plusieurs constats :

1. la plateforme Moodle constitue un espace fermé accessible simplement aux étudiants de Galatasaray et renferme sa communauté sur elle-même ;
2. la plateforme Moodle ne favorise pas les interactions entre professeurs et étudiants ni celles entre professeurs ou entre étudiants au profit de Facebook ;
3. Moodle par sa structure conforte une pédagogie traditionnelle où tout passe en amont par l'enseignant, où les étudiants ne peuvent prendre la main ;
4. la plateforme Moodle est saturée en termes de serveur et d'espace, ce qui conduit à limiter le dépôt de fichiers multimédias ;

5. les étudiants ne trouvent pas sur la plateforme l'interactivité nécessaire au tutorat et préfèrent parfois utiliser le CAA pour le travail en autonomie ;
6. la pédagogie collaborative, envieuse de se développer, n'a pas de support adapté ;
7. l'ergonomie et l'interface de Moodle semblent désuets à l'heure du web 2.0 ;
8. l'usage du français doit être favorisé en *lisans* où l'enseignement disciplinaire est malheureusement de moins en moins dispensé en français.

Afin de répondre aux nouvelles orientations pédagogiques destinées à appuyer l'autonomisation, l'interaction, la collaboration et l'ouverture, de nouveaux besoins émergeaient. Ces derniers associés aux enquêtes effectuées auprès des enseignants de FLE et des étudiants permettaient de définir les objectifs de notre future plateforme Moodle + réseau social:

1. *externalisation*: créer une ouverture au monde pour permettre à nos étudiants de communiquer avec d'autres apprenants de même niveau, ceci grâce à des profils visibles au monde entier ;
2. améliorer la *visibilité générale* afin de disposer d'une vitrine de tout ce qui se passe à l'université dans le domaine de la francophonie et du FLE, de pair avec des cours personnalisés ;
3. développer la *dynamique interactive* notamment sous forme multimédia entre professeurs, entre étudiants, et le relationnel apprenant-professeur ;
4. développer la *pédagogie collaborative* en utilisant la flexibilité du groupe au service des projets, tout en réservant l'accès aux cours mis en ligne sur Moodle à un usage interne ;
5. disposer d'un espace complémentaire à Moodle pour intégrer du contenu multimédia.

### 2.2.2. Une spécificité technique

Sur le plan technique, notre produit est donc le fruit d'une combinaison de la plateforme Moodle et d'un réseau social. Le réseau social est supporté par le CMS Joomla. Il s'agissait dans un premier temps de Jomsocial, puis nous avons décidé de passer à Jomwall suite à une enquête de satisfaction menée par le stagiaire de Bordeaux 3 auprès des étudiants et des enseignants en mars 2013 (Molitor, 2013).

Le pont entre les deux est réalisé par Joomla, un logiciel permettant de faire le lien entre Moodle et le CMS Joomla. De cette manière l'identification unique est de rigueur, l'étudiant ne doit pas se connecter deux fois (sur le réseau puis dans un cours Moodle) mais une seule fois sur la page d'accueil. Grâce à Joomla, les mêmes cours Moodle sont intégrés sur le réseau sans aucun changement.

A l'heure actuelle, nous sommes la seule université francophone au monde à avoir mis en place un tel système et à notre connaissance aucun autre établissement à visée éducative n'a recours à cette combinaison. Toujours en phase de test jusqu'aux vacances inter semestrielles de février 2014, nous sommes confrontés à quelques bogues (linguistiques et graphiques) et parfois un problème de lenteur (maintenant résolu) qui avait quelque peu découragé notre partenaire en Corée du Sud.

### 2.2.3. Pratiques pédagogiques

Rappelons que le réseau social s'adresse quasi uniquement aux classes préparatoires, soit environ 320 étudiants. A la rentrée 2013, il s'agit de la deuxième vague d'inscription d'étudiants en classe préparatoire, ce qui représente une base de données de presque 700 étudiants à Galatasaray, auxquels nous pouvons ajouter environ 300 étudiants issus d'universités partenaires, soit au total 1000 étudiants et enseignants inscrits sur notre réseau.

#### *Externalisation*

La première plateforme Moodle était un espace clos, où aucune personne extérieure ne pouvait intervenir directement, ni entrer en contact avec les membres. L'idée germa de rendre les profils des étudiants visibles au monde entier et d'ouvrir notre plateforme à toute personne à travers le monde. Ce désir d'externalisation a été le point de départ de la piste complémentaire à Moodle, en particulier dans le but de réaliser le premier projet de notre module 1 où les étudiants doivent trouver un correspondant francophone avec lequel une communication s'établit selon plusieurs étapes.

1. L'étudiant se présente sur le réseau et paramètre son profil.
2. Il cherche un correspondant et chatte avec lui.
3. L'étudiant turc sauvegarde l'historique du chat et le dépose dans son groupe classe sur le réseau.
4. Sur un wiki collectif (Moodle) commun à l'ensemble des classes préparatoires, tous les étudiants présentent leur correspondant avant une hétéro correction puis une auto correction.

Le même processus s'applique ensuite concernant la suite du projet et la présentation du cadre de vie du correspondant selon la prochaine étape du descriptif du projet du module 1. A l'heure actuelle, des Coréens de l'Université Goryo de Séoul, des Moldaves de l'Université pédagogique de Chisinau et des étudiants chinois de l'université normale de Pékin sont membres de notre réseau social. Ils participent aux projets collaboratifs et alimentent la dynamique interactionnelle. Et seront rejoints par les étudiants bulgares, roumains et russes dans le cadre du projet interuniversitaire soutenu par l'AUF.

### *Une pédagogie autonomisante*

La pédagogie traditionnelle de Moodle, dans laquelle tout part de l'enseignant, est désormais complétée par un développement de l'autonomisation via notre réseau social. Dorénavant, les étudiants peuvent créer des groupes et partager toute sorte de ressource avec tout le monde, pour leurs 'amis', ou bien seulement dans le groupe concerné. Cela permet également de mieux responsabiliser les étudiants. En début d'année par exemple, les redoublants s'occupent de créer, paramétrer le groupe classe et inviter tous les étudiants à devenir membre du même espace de travail.

Nous assistons ici à une inversion de la pédagogie classique de l'enseignant vers l'étudiant. Désormais, l'apprenant est placé au cœur de l'apprentissage, et l'enseignant devient plus un tuteur qui oriente les tâches et projets des étudiants par le biais des différentes fonctionnalités du réseau social : annonces sur le mur d'accueil, commentaires, messages privés, évènements.

### *Une pédagogie collaborative*

En termes de collaboration, le réseau social a permis une contribution directe de l'étudiant sans intervention enseignante. Les apprenants sont ainsi accompagnés dans leurs projets ou tâches de manière asynchrone et à distance.

Le premier projet relatif au correspondant présenté plus haut illustre ceci et permet également de travailler transversalement sur le réseau dans le groupe classe et sur Moodle par l'intermédiaire de l'écriture collaborative du wiki. Des liens créent des ponts entre les deux outils (réseau et Moodle) en amenant par exemple vers les contenus Moodle via le groupe classe. Le calendrier 'Joomdle' sert également de pont grâce à la visualisation sur la page d'accueil des évènements Moodle. Un simple clic sur le calendrier permet ainsi d'accéder directement par exemple au devoir à rendre (dépôt de devoir).

Les projets des modules 4 et 6 relatifs à la sortie culturelle et la campagne de sensibilisation s'inscrivent également dans le cadre d'une collaboration inter classes préparatoires. Plusieurs étapes sont fixées correspondant à plusieurs tâches : définition des groupes de travail et des rôles de chacun, remise tutorée en plusieurs fois des devoirs (brochures, vidéos...) et vote du meilleur projet grâce à la fonction «j'aime».

Une mutualisation multimédia de productions s'est mise en place de manière interuniversitaire avec notre partenaire coréen. Chaque étudiant ou groupe d'étudiant postait une recette de cuisine vidéo ou bien un fait divers local dans un groupe distinct prévu à cet effet. De cette manière nous mutualisons des recettes turquo-coréennes et des faits divers turquo-coréens. Dans un deuxième temps, les productions coréennes étaient exploitées en classe en compréhension orale (recettes) ou bien en

compréhension écrite (faits divers) puis en production orale. Cette production orale pouvait dans un dernier temps être commentée par les étudiants sur le mur à la suite de la recette ou du fait divers.

Enfin, un scénario collaboratif interclasse sur les débats a été mis en place cette année (Molitor, 2013) pour le module 8. Le projet de ce dernier module de l'année scolaire représente un exposé structuré sur un thème précis, notre scénario collaboratif complémentaire permet aux apprenants de travailler sur des thèmes différents de l'exposé selon plusieurs étapes : mutualisation d'avis ; recherche et reformulation d'arguments ; mutualisation d'arguments ; réaliser le film d'un débat à partir des arguments d'autres groupes ; présenter, approfondir et évaluer le débat dans la classe.

#### *Une dynamique interactive*

L'interactivité peu présente dans la plateforme traditionnelle Moodle constitue maintenant un élément fondamental de notre système d'apprentissage. Nous connaissons bien les potentialités de la CMO (communication médiatisée par ordinateur) pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Deux aspects de 'notre CMO' se distinguent :

- *synchrone* : tous les membres du réseau peuvent chatter avec une seule personne ou bien en chat groupé. L'historique du chat peut ensuite être consulté et servir à une remédiation éventuelle, en classe ou individuellement;

- *asynchrone* : les membres du réseau peuvent communiquer sur le groupe du mur d'accueil ou bien sur le mur d'un groupe en particulier. Ce groupe peut être un groupe privé, donc accessible seulement aux personnes invitées par le créateur du groupe, ou bien un groupe public ouvert à tous et visible sur le mur d'accueil du site. Il est également possible d'envoyer des messages privés qui ne seront visibles qu'au destinataire.

Concernant le partage de ressources, il est possible de partager sur le mur d'accueil ou du groupe des vidéos, des mp3, des images, des fichiers ou bien des fichiers jing (capture d'écran ou tutoriel vidéo). Dans le groupe enseignant par exemple, les professeurs partagent des ressources ponctuelles, didactisées ou non, des vidéos d'actualité, des liens vers des sites web, etc. Un partage de ressources pédagogiques diversifiées dans leur forme et dans les modes d'apprentissage qui dans un deuxième temps sont didactisées pour devenir des fiches classes officielles Galatasaray sous un format standard.

### **3. Bilan et perspectives**

#### **3.1. Bilan**

Si l'on se réfère aux objectifs de départ, le premier objectif atteint demeure l'amélioration de la visibilité générale. Un menu rapide permet d'accéder facilement aux

différentes rubriques et aux cours Moodle. Une *visibilité accrocheuse* certes mais toute une série de petits bogues demeurent que nous espérons régler avant la fin de notre phase test en janvier 2014. Le domaine technique assez lourd rend notre innovation quelque peu chronophage.

L'*externalisation* fonctionne bien à l'heure actuelle. Sont présents également des Coréens de l'Université Goryo de Séoul, des Moldaves de l'Université pédagogique de Chisinau, des étudiants chinois de l'université normale de Pékin et bientôt les universités engagées dans le projet « marché, entreprise et écologie » avec l'AUF. Cependant, les petits soucis techniques ont parfois découragé certains de nos partenaires, provoquant des conséquences malheureuses dans le domaine pédagogique.

En ce qui concerne la *dynamique participative*, le réseau social a incontestablement apporté beaucoup, transformant les étudiants en véritable acteurs de la CMO. Le contenu multimédia est totalement intégré au nouveau produit, dans ce sens pleinement adapté aux nouvelles technologies dans lesquelles baignent les jeunes apprenants.

Sur le plan *collaboratif*, la flexibilité des groupes nous a facilité le tutorat des projets et diverses tâches avec une éventuelle reprise en classe pour évaluation ou approfondissement. Dans le cadre de notre collaboration avec Bordeaux 3, nous réfléchissons actuellement à plus travailler de manière transversale à la fois sur Moodle et le réseau, afin d'optimiser nos outils dans le domaine collaboratif.

Cette innovation, pourtant soutenue par des étudiants de Master2 a été chronophage pour l'équipe des enseignants FLE de GSU particulièrement impliqués puisque nous n'avons pas bénéficié de moyens supplémentaires pour son développement. De plus, de par son caractère innovant, nous n'avons pas pu profiter d'économie d'échelle, de partage d'expérience dans la communauté des dispositifs universitaires hybrides d'apprentissage des langues.

Enfin, nous souffrons toujours de l'absence de caractère officiel de notre outil TICE au sein de l'université Galatasaray. Notre *reconnaissance institutionnelle* interne est indispensable avant d'apparaître sur la scène internationale pour échanger tant pédagogiquement que techniquement.

### 3.2. Perspectives

Après une première année scolaire de test 2012-2013, nous effectuons une dernière phase de test jusqu'en janvier 2014. En décembre 2013 juste avant la fin du semestre, une *enquête de satisfaction* sera réalisée auprès des enseignants et des étudiants. L'objectif de cette enquête est triple : sonder les pratiques, valider le nouvel outil et

mutualiser des propositions d'améliorations. En fonction du résultat, nous planifions pendant les vacances inter semestrielles de *fusionner* l'ancienne plateforme Moodle (encore utilisée par les 2èmes, 3èmes et 4èmes années dans les départements) au sein de notre nouveau produit Moodle + réseau social (Jomwall).

Dans le domaine pédagogique, notre collaboration avec d'autres universités (Constanta, Sofia, Saint Petersburg, AUF et Bordeaux 3) devrait nous permettre de gagner en transversalité sur le plan collaboratif dans le but d'optimiser l'utilisation combinée de nos deux outils Moodle + réseau social.

Enfin, il est prévu avec le soutien du recteur adjoint français de l'Université Galatasaray, Jean-Jacques Paul, et l'aide de Christophe Paoli, enseignant-chercheur en informatique, d'œuvrer vers une reconnaissance institutionnelle locale et internationale pour la rentrée scolaire 2014.

#### 4. Conclusion

Ainsi avons-nous tenté de démontrer que l'introduction des TICE, dans leur aspect novateur, avait permis de soutenir une ligne pédagogique mettant au cœur de son dispositif l'apprenant. Les TICE ne sont qu'un outil, pas une fin en soi. Elles offrent un cadre motivant à l'apprentissage car elles reposent sur des usages intrinsèquement maîtrisés par les utilisateurs, impliquant l'apprenant en le responsabilisant et en lui donnant les « rôles ». Le dispositif technique dessert une finalité qui doit être claire, et peut dans ce cadre être un formidable levier.

La visée n'est pas ici « l'industrialisation » d'une formation, mais bien l'adaptation à un cadre précis d'une institution universitaire, dans un contexte qui lui est propre. Cette adaptation implique de nouvelles fonctions d'ingénierie pédagogique, de veille technologique et de tutorat, certes coûteuses en temps, mais qu'il serait possible de mutualiser. Elle demande une permanente évolution face aux mutations technologiques de la société, aux besoins du contexte institutionnel de l'établissement.

Le succès du dispositif pédagogique dans son ensemble appuyé par les TICE réside alors dans le soutien institutionnel que l'établissement peut lui fournir en réaffirmant le statut de la langue comme langue d'enseignement qui lui-même induira le besoin d'apprentissage tout au long du cursus universitaire.

#### Bibliographie

- Albero, B., 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. 2002. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages». In : *Les TIC au cœur*

de l'enseignement à distance, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, Coll. Actes Huit, pp. 139-159. Consultable en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/> (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).

Chitour, M., Pelletier, F. 2012. « Le chat : révélateur de besoins et « remédiateur » pour les étudiants des filières francophones de spécialité ». *Synergies Roumanie*, n° 7, pp. 29-50. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/chitour.pdf>. (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).

Emorine, M., Süer, D. 2012. « Utilisation de la langue de spécialité dans le cadre d'échanges informels avec contraintes entre étudiants en français langue étrangère ». *Synergies Roumanie*, n° 7, pp. 105-118.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/chitour.pdf>. (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).

Gonzales, M. 2012. *De la communauté en présentiel à la communauté en ligne : problématiques et réflexions pédagogiques sur la création du réseau social de FLE à l'université Galatasaray*. Université Bordeaux 3: mémoire professionnel du Master Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde et Ingénierie Linguistique.

Molitor, D. 2013. *Moodle dans un réseau social : paradoxe et réconciliation*. Université Bordeaux 3: mémoire professionnel du Master Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde et Ingénierie Linguistique.

Mangenot, F. 2008. « Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication ». *Lingua e nuova didattica 3 Bologna*, n°18-19-20, pp. 78-88.

Mangenot, F. 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *Alsic*, vol. 6, n° 1. <http://alsic.revues.org/2167>. (dernière consultation le 7 octobre 2012).

Pelletier, F. 2009. *Moodle à GSÜ : un outil au service de plusieurs usages*. Université du Maine: mémoire professionnel FLE du Master Politiques linguistiques et environnements informatiques.

Vlad, M., Tamas, C. 2012. « Construire un projet de recherche à l'échelle internationale : du protocole vers les représentations des acteurs, 2012 ». *Synergies Roumanie*, n° 7, pp. 15-27. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/vlad.pdf>. (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).

## Notes

1. Extrait du site de GSÜ.
2. La *lisans* se fait en 4 ans en Turquie.
3. Système Universitaire Anatolien d'Enseignement ouvert-libre-disponible <http://www.aof.anadolu.edu.tr/eogrenme.htm>(dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).
4. Portail de la plateforme de l'e-enseignement du Système Anatolien d'enseignement ouvert: <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/Default.aspx>. (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).
5. OCDE, Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE, 2006, p 332.
6. Pour plus de précision sur le projet FATIH, voir <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=17>. (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013).
7. KABA E., *L'Éducation Nationale Turque: Appareil idéologique d'état*, 2005.
8. Dans un article du *Français dans le monde* (n° 367)
9. Nous retenons pour dispositif hybride la définition donnée par Mangenot (2008): «toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves) ».

## Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de *Phonétique du français*



**Mira Trajkova**

Université « Sts. Cyrille et Méthode » Skopje, République de Macédoine  
mtrajkova@gmail.com

Reçu le 20-02-2014 / Évalué le 15-06-14 / Accepté le 16-09-14

### Résumé

Cet article porte sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du FLE dans le contexte des enseignements à la Faculté de philologie « Blaze Koneski » de Skopje. Nous parlons de notre expérience de l'utilisation de la plateforme Moodle dans le cours de *Phonétique de la langue française*. Après nous être attardée sur la place et le rôle de la phonétique dans l'enseignement du FLE, nous parlons de plateforme pédagogique et des activités que nous avons utilisées dans notre cours sur Moodle.

**Mots-clés :** enseignement, phonétique, TIC, Moodle.

**Integration of ICT in teaching FLE: an example being the French Phonetics**

### Abstract

This article focuses on the integration of ICT in teaching FLE in the context of teaching at the Faculty of Philology "Blaze Koneski", Skopje. We will talk about our experience from the use of Moodle in the course of Phonetics French. After discussing the place and role of phonetics in the teaching of french, we will talk about the educational platform and activities that we have used in our course on Moodle.

**Keywords:** education, phonetics, ICT, Moodle.

### Introduction

Comme la plupart des didacticiens et des enseignants, nous nous interrogeons sur les moyens d'optimiser les méthodes et les pratiques en didactique du FLE. Ces derniers temps nous avons réfléchi sur l'intégration des TIC dans l'enseignement parce que nous pensons que les TIC stimulent davantage la curiosité et la motivation de l'étudiant. Comment intégrer les TIC dans l'enseignement? L'utilisation des TIC va-t-elle donner de meilleurs résultats dans l'enseignement/apprentissage du FLE? Ce sont les questions que l'on se pose constamment. La réponse donnée par des experts est toujours la même : Cela dépend de ce que l'on en fait. Il devient de plus en plus clair que la technologie, en elle-même et par elle-même, ne peut pas modifier directement l'enseignement ou l'apprentissage. La technologie, aussi utile et stimulante soit-elle, dépendra toujours de l'usage qu'en feront les utilisateurs. Il ne faut plus craindre ou espérer que les TIC

et l'enseignement en ligne remplaceront un jour l'enseignant et les activités en classe. La présence de l'enseignant (formateur, concepteur) est indispensable pour assurer justement ce côté pédagogique. L'enseignant a eu aura toujours sa place, mais son rôle change avec le temps. De maître et détenteur du savoir il devient animateur, technicien et conseiller. La nature des activités change aussi parce que les activités doivent tenir compte de ce nouvel outil pédagogique.

Depuis plusieurs années, la Faculté de philologie «Blaze Koneski » de Skopje fait des efforts pour tirer parti des nouvelles technologies de l'information et de la communication et elle a introduit ainsi des démarches innovantes dans les enseignements qu'elle offre aux étudiants. Ces efforts se traduisent par l'existence du nouvel équipement technique : des salles informatiques, des laboratoires de langue (Sanaco 300, Sanaco 600), laboratoires pour la traduction et interprétariat, salle de visioconférence, la connexion internet dans plusieurs salles de classe, etc. Tout cela est mis à la disposition des enseignants de différents départements de la Faculté. On a pensé aussi à la formation des enseignants et dans ce sens une formation de sensibilisation aux TIC a été proposée aux enseignants dans le cadre d'un projet réalisé en 2010.

Des enseignants du Département du français ont exprimé l'envie de continuer la formation dans ce domaine. Et c'est surtout grâce à deux formations : Formation Transfer, Atelier 3.2 "*Conception, développement et utilisation d'un cours en ligne* " et Formation Transfer, Atelier 3.3 "*Création et gestion d'un enseignement ouvert et distant* ", organisées à l'initiative du Département des langues et littératures romanes, en partenariat entre l'Université « Sts. Cyrille et Méthode » et l'AUF, que nous avons pu voir les bénéfices de l'utilisation des TIC et de la plateforme Moodle dans le contexte d'enseignement/apprentissage.

Mais à notre motivation de vérifier des compétences acquises au cours des formations mentionnées, s'ajoutent d'autres facteurs :

1. Nous sommes conscients que les étudiants passent beaucoup de temps devant l'ordinateur et sur les réseaux sociaux. Nous pensons que dans l'enseignement il faut profiter de cette motivation et de cette habitude. Il nous paraît donc incontournable d'utiliser les TIC dans l'enseignement.
2. Nous pensons que des méthodes, des techniques et des supports qu'on utilise dans l'enseignement des langues devraient être constamment renouvelés et adaptés aux nouveaux besoins et nouvelles circonstances dans la société.
3. Nous sommes persuadées que les enseignants doivent constamment se former, faire des recherches, détecter les problèmes des apprenants, proposer des solutions.

Nous allons nous attarder un peu sur la place et le rôle de la phonétique dans l'enseignement pour passer ensuite à une brève explication de ce qu'est une plateforme pédagogique, quelles sont ses fonctions principales, quelles sont les raisons de notre choix d'utiliser la plateforme Moodle pour finir en donnant quelques réflexions en guise de conclusion.

## 1. Le rôle de la phonétique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE)

La place accordée à la phonétique dans l'enseignement de FLE et dans les matériels d'enseignement n'a cessé de changer au cours des années. Dans les années '70, la phonétique jouait un rôle important : l'un des objectifs principaux de l'enseignement de langue était la prononciation correcte qui devrait respecter les normes établies. Avec l'apparition de l'approche communicative, on accordait de moins en moins d'importance à la prononciation, si bien qu'au début des années quatre-vingt-dix, les méthodes de FLE ne comprenaient presque plus d'exercices de prononciation. C'était un paradoxe, puisque de cette manière la base élémentaire de la communication orale était négligée. Heureusement, on s'est vite rendu compte de l'importance de la phonétique et la situation a commencé à s'améliorer. A l'heure actuelle, les méthodes de FLE proposent, presque sans exception, des exercices de prononciation, en plus ou moins grand nombre, de bonne et de moins bonne qualité. Comme ces méthodes, à de rares exceptions, s'adressent à des groupes d'apprenants linguistiquement hétérogènes les difficultés spécifiques dues aux différentes langues y sont forcément négligées. Donc, le besoin d'élaboration du matériel spécifique qui prendrait en compte des spécificités de la langue maternelle est plus qu'évident.

Le cours de phonétique dans la formation initiale des futurs enseignants est nécessaire parce que les compétences des enseignants dans ce domaine ont des conséquences directes sur l'enseignement du FLE. Si les enseignants ne sont pas suffisamment qualifiés en matière de phonétique et de phonétique corrective surtout, ils auront des difficultés à développer la bonne prononciation de leurs élèves et à corriger une éventuelle prononciation incorrecte. Dans la formation initiale des enseignants de FLE au Département de français à la Faculté de philologie à Skopje, le cours de *Phonétique de la langue française* est prévu au 3<sup>ème</sup> semestre (deuxième année) comme matière obligatoire, à raison de 4 cours théoriques et 2 cours de travaux dirigés par semaine. Au 4<sup>ème</sup> semestre le cours de *Phonétique corrective* (2 heures par semaine) est proposé comme matière au choix.

Pour notre cours de *Phonétique de langue française* nous utilisons les ouvrages suivants :

Carton Fernand, *Introduction à la phonétique du français*, Bordas, Paris, 1974.  
Guimbretière Elisabeth, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Paris, 1994.  
Léon Pierre et Monique, *Introduction à la phonétique corrective*, Hachette/Larousse, Paris, 1964.  
Léon Pierre, *Phonétisme et prononciations du français*, Nathan, Paris, 1992.  
Malmberg Bertil, *Phonétique française*, Liber Laromedel, Malmo, 5<sup>ème</sup> édition, 1976.  
Wioland François, *Prononcer les mots du français*, Hachette, Paris, 1991.  
Landeroy A., Renard R., *Eléments de phonétique*, Bruxelles, Didier, 1977.  
Champagne-Muzar C., Bourdages, J., *Le point sur la phonétique*, Clé International, Paris, 1993.

En ce qui concerne le matériel d'enseignement et d'apprentissage complémentaire portant sur la prononciation, nous proposons à nos étudiants les manuels suivants :

Abry D., Chalaron M.L., 1994, *Phonétique - 350 exercices*, collection Exerçons-nous, Hachette FLE.  
Kaneman-Pougatch M., Pedoya-Guimbretière E., 1991, *Plaisir des sons -Enseignement des sons du français*, Hatier/Didier.  
Pagniez-Delbart, T., 1990, *A l'écoute des sons. Les voyelles. Les consonnes*, Clé International, Paris.  
Charliac, L., Motron, A., 1999, *Phonétique progressive du français*, Clé International, Paris.  
Abry D., Chalaron M.L., 2009, *Les 500 exercices de phonétique*, Hachette.

Mais, comme les difficultés et spécificités résultant des différentes langues de départ ne sont pas prises en considération dans les manuels mentionnés, qui sont universalistes, nous proposons des exercices complémentaires centrés sur les difficultés spécifiques des apprenants macédoniens confrontés à l'apprentissage de la langue française. Ces difficultés se situent principalement dans la différence entre le système vocalique du français et du macédonien : seize voyelles en français par rapport à cinq en macédonien. Grâce à de nombreux sites internet consacrés à la phonétique et en utilisant la plateforme Moodle, nous sommes en mesure de proposer aux étudiants différents exercices pour travailler en cours et en autonomie.

## 2. Qu'est-ce que Moodle ?

Moodle est le nom d'une plateforme pédagogique.

*Une plateforme pédagogique est un portail qui fournit un soutien pour l'apprentissage*

*en ligne. Elle sert à créer des communautés d'apprenants autour de contenus didactiques et d'activités pédagogiques ; elle permet la gestion d'étudiants, d'apprenants au sens large du terme et facilite la mise en œuvre de stratégies pédagogiques<sup>1</sup>.*

Ses principales fonctions sont pédagogiques et/ou communicatives, elles permettent de créer un environnement d'apprentissage en ligne. Le formateur propose des parcours pédagogiques de son enseignement, incorpore des ressources pédagogiques multimédias et suit les activités des apprenants. L'apprenant consulte en ligne ou télécharge les contenus pédagogiques qui lui sont recommandés, organise son travail, effectue des exercices, dépose des travaux à corriger et s'autoévalue. Formateurs et apprenants communiquent individuellement ou en groupe. L'administrateur joue un rôle technique, installe et assure la maintenance du système, gère les accès et les droits des uns et des autres.

Nous voudrions souligner que notre établissement ne dispose pas encore d'un Moodle. Notre cours est mis sur la plateforme du formateur Nikolay Nikolov qui nous aide en tant qu'administrateur.

Pourquoi la plateforme Moodle? Parce que Moodle représente un outil très convivial, assez facile à utiliser et capable d'attirer et de maintenir l'attention des étudiants. Il s'agit d'un moyen motivant : pour l'enseignant de prolonger le cours et pour les étudiants de le retravailler. Ce support est accessible aux étudiants à toute heure et favorise leur travail en autonomie.

Sur la plateforme Moodle, les ressources et les activités dans la page du cours sont organisées dans une section centrale et des parties latérales (à gauche et à droite). Dans la partie centrale, l'enseignant ou le formateur peut choisir un des trois formats proposés : hebdomadaire (selon le calendrier, par semaines), thématique (en fonction des thèmes proposés pendant le cours) et informel. Nous avons choisi l'organisation thématique et Moodle nous a permis de:

1. déposer facilement des ressources à destination des étudiants. Ces ressources restent consultables à volonté, tout en laissant les étudiants libres de s'en servir ou pas. Il s'agit de documents au format Word et PDF, PowerPoint présentations, audio et vidéo enregistrements ;
2. proposer des ressources à consulter en ligne (en déposant un lien vers une page web) ;
3. informer les étudiants en utilisant un forum de nouvelles (par exemple, annoncer les nouveautés déposées sur la plateforme).

Nous n'avons pas encore testé toutes les fonctionnalités de Moodle, nous ne sommes qu'au début et il nous reste une grande partie à découvrir. Ce qui est important c'est

d'utiliser davantage les outils ou les activités qui permettent la discussion et l'interaction. Dans la suite nous allons donner quelques exemples.

*Forum* : Le forum de discussion intégré dans le cadre d'un cours universitaire est utile pour mieux comprendre et approfondir la matière, pour partager les idées et les informations, pour communiquer avec les autres étudiants, pour s'entraider ou pour réaliser un travail de groupe et tout cela, à toute heure de la journée. Sur le forum peuvent être proposés des sujets imposés par l'enseignant ou des sujets proposés par les étudiants. Il nous semble que le forum pourrait être une activité susceptible d'améliorer l'apprentissage des étudiants. L'utilisation d'un forum de discussion pourrait permettre aux étudiants de poser des questions à l'enseignant, de recevoir de l'aide et d'obtenir des informations complémentaires. Nous tenterons cette année de leur proposer de faire des commentaires de ressources déposées sur la plateforme. Cela nous permettrait de vérifier la qualité des ressources mises sur la plateforme.

*Wiki* : Un wiki est un moyen rapide de créer un document collaboratif en groupe. Il s'agit d'un outil très populaire pour créer des documents en groupe sur le web. Dans Moodle, le wiki peut être un puissant outil de travail collaboratif. Le groupe entier peut modifier un document et créer un produit ensemble, ou alors chaque étudiant peut posséder son propre wiki et travailler à l'intérieur avec l'enseignant et les autres étudiants. Cette activité a donné lieu à des productions créatives de la part des étudiants.

*Devoir* : Après avoir travaillé en cours sur un élément précis, les étudiants reçoivent la consigne pour faire un devoir à la maison. Une fois le devoir fini, ils le déposent sur la plateforme dans un délai défini. Ensuite ils attendent la remise de travaux avec l'évaluation de la part de l'enseignant. La possibilité offerte par Moodle de préciser et de limiter la date et l'heure pour déposer le travail s'est montrée comme une excellente solution pour le problème de retard de remise des travaux que nous rencontrons souvent dans notre pratique. La première fois nos étudiants n'ont pas respecté les délais et ne pouvaient pas déposer le travail après la date fixée. Par conséquent, ils n'ont pas eu de points pour cette activité. Ils se sont vite rendu compte qu'il fallait respecter la date imposée pour obtenir les points. D'autre part, des corrections, des remarques, des conseils donnés par l'enseignant sont visibles pour les étudiants. L'évaluation formative est ainsi présente, ce qui est, à notre avis, très important pour l'apprentissage.

*Glossaire* : Cette activité permet aux étudiants de créer et d'organiser une liste de termes accompagnés de leur définition, à la manière d'un dictionnaire. Il s'agit d'une production collective d'un document organisé alphabétiquement (commentaire et évaluation sont possibles). Les étudiants peuvent contribuer au glossaire en ajoutant un terme ou une définition. Ils peuvent proposer plusieurs définitions qui seront ensuite

évaluées par les étudiants et par l'enseignant. Nous pensons qu'un étudiant qui cherche, crée, écrit une définition aura tendance à mieux la retenir que s'il ne faisait que la lire. L'année dernière nous avons montré aux étudiants comment il faut travailler sur *Glossaire*, ils ont mis quelques définitions, mais on s'est arrêté là. Cette année nous voudrions leur proposer de travailler un peu plus sur l'élaboration du glossaire de phonétique, parce que nous sommes persuadée que cela va les aider à comprendre et apprendre les notions importantes pour le domaine.

*Test* : Cette activité permet de proposer des exercices QCM, vrai/faux, exercices d'appariement, mots croisés, etc., élaborés par l'enseignant à l'aide d'exerciseur HotPotatoes, ou des exercices déjà existants sur l'internet. Ces exercices ont été très bien acceptés par les étudiants.

*Lien* : Pour illustrer, compléter, approfondir les contenus, nous proposons des liens vers différentes pages (voir sitographie). L'interactivité, les échanges et l'autonomie sont les côtés positifs de l'utilisation de la plateforme Moodle. D'autre part, il faut beaucoup de temps pour concevoir les documents, se familiariser avec la plateforme Moodle. Des problèmes techniques peuvent surgir : sans se décourager, il faut chercher la solution. Les guides d'utilisation de Moodle sont très utiles ainsi que les tutoriels sur Youtube.

## Conclusions

Nous voudrions conclure nos propos en soulignant encore une fois que ce qui est important pour nous c'est de capter l'attention des étudiants, en utilisant d'autres outils et méthodes de travail, plus adaptés à leur rythme et à leurs besoins particuliers. Nous étions parfois très surprise de voir que les étudiants qui n'étaient pas vraiment intéressés en cours, étaient très actifs sur Moodle, souvent le soir très tard. Ce cours en ligne sur Moodle nous a permis d'envisager différentes activités d'apprentissage. Il a permis aux étudiants de s'autoévaluer, d'exprimer leurs idées sur le forum. Il a assuré une meilleure interaction. Notre expérience sur l'utilisation de la plateforme Moodle est vraiment modeste mais nous pensons que nous sommes sur la bonne voie pour enrichir nos pratiques pédagogiques.

## Bibliographie

- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2008, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Delaby, A. 2006. *Créer un cours en ligne*. Paris : Editions d'Organisation.
- Demaizière, F. 2005. Autonomie, autoformation, formations ouvertes... Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC, Texte publié avec le titre «Didactique des langues

et TIC». In : *Langues et cultures - Les TIC, enseignement /et apprentissage*. Paris : Scéren-CNDP. [http://didatic.net/article.php?id\\_article=63](http://didatic.net/article.php?id_article=63) (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013)  
Guimbretière, E.1994. *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier-Hatier.  
Léon, P.1992. *Phonétisme et prononciations du français*, Paris: Nathan Université.

### Sitographie

<http://moodle.inshea.fr>  
<http://docs.moodle.org/2x/fr/Accueil>  
<http://www.enseignement.be/index.php?page=26405&navi=3192>  
[http://www.youtube.com/watch?v=FRyLOBgKCSM&list=PLDnc8LL4Y5dPrQRSDYHyRDv0fiOvJ\\_RgS](http://www.youtube.com/watch?v=FRyLOBgKCSM&list=PLDnc8LL4Y5dPrQRSDYHyRDv0fiOvJ_RgS)  
<http://www.momes.net/education/oral/1/aprononcer.html>,<http://french.about.com/od/pronunciation/a/un.htm>.  
<http://phonetique.free.fr/phonvoy/nasales/nasales3a.htm>.

### Note

1. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26405&navi=3192> (dernière consultation le 1<sup>er</sup> octobre 2013)

# L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère



**Alina Ganea**

Université « Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie

Alina.Ganea@ugal.ro

Reçu le 20-02-2014 / Évalué le 15-06-14 / Accepté le 16-09-14

## Résumé

Partant de la prémisse que les documents authentiques virtuels ont l'avantage premier de poser l'apprenant en relation directe avec le français en situation d'emploi, cette étude vise à montrer la diversité des documents authentiques que l'espace virtuel met à la portée de l'enseignant de LE et les activités qui peuvent être construites à partir de ce type de document. Parmi ces activités: remplir des formulaires afin de faire une réservation hôtelière, rechercher un bulletin de trafic ou un itinéraire par le biais d'un site de transport régional, s'inscrire sur un site de co-voiturage, identifier une recette de cuisine et dire où on peut acheter les ingrédients, s'acheter un titre de transport sur un site. Outre les acquis socio-linguistiques et pragmatiques que ce type de documents authentiques favorise, de telles ressources se prêtent à l'exercice de simulation, en dehors de la pratique organisée en classe de LE, ce qui transforme le statut de l'apprenant d'un simple utilisateur du matériel pédagogique dans un bénéficiaire des documents mis à sa disposition.

**Mots-clés:** français langue étrangère, enseignement/apprentissage, document authentique virtuel, exploitation didactique

## The use of virtual authentic documents in French teaching

### Abstract

Starting from the hypothesis that virtual authentic documents present the advantage of placing the learner in a direct relationship with the actual use of French, this study aims at showing the diversity of authentic documents that Internet makes available for the teacher and the activities that can be conceived using this material. Amongst these activities: filling in forms in order to book a room in a hotel, searching for traffic news or establishing an itinerary using a regional route planner site, logging in on a lift-sharing site, finding a recipe and mentioning where the ingredients can be found, buying a transport ticket online. This type of authentic documents allows for independent exercise which turns the learner's status from a mere user of the pedagogical material into a beneficiary of the documents Internet provides.

**Keywords:** French teaching, teaching/learning, virtual authentic document, didactic use

## Introduction

L'apparition des nouvelles technologies et leur intégration dans la classe de langue étrangère ont modifié les pratiques pédagogiques. Les enseignants se voient obligés d'acquérir de nouveaux réflexes et d'envisager de nouvelles pistes d'exploitation pédagogique des ressources mises à leur disposition par de nouveaux outils tels l'ordinateur, Internet, les tableaux blancs interactifs. Ceux-ci, de plus en plus présents dans la salle de classe, sollicitent, d'un côté, l'astuce pédagogique et la créativité des enseignants, mais aussi des habiletés de maniement des nouvelles technologies autant chez les enseignants que chez les apprenants.

A priori, tout ordinateur connecté à Internet est la voie vers la découverte d'une multitude de documents authentiques qui font venir la langue et la culture étrangères en classe: toute affiche, annonce, carte, publicité, chanson, image ou même un dépliant, un clip, un formulaire, un film représente autant de supports pédagogiques pour une leçon de lexique, de phonétique, de culture et civilisation, de grammaire, etc. Face à cette diversité, il est bien utile de s'interroger sur la possibilité d'utilisation didactique des documents authentiques virtuels en classe de langue étrangère.

La panoplie des documents authentiques virtuels est riche et bon nombre d'études (Besse, 1987; Cicurel, 1987; Leclancher, 2005, etc.) se sont déjà consacrées à l'analyse des valences pédagogiques des documents tels que les clips, les chansons, les bulletins télévisés, etc. En outre, Internet offre un grand nombre de ressources virtuelles qui peuvent passer inaperçues, mais qui peuvent être profitablement exploitées en classe de LE. En effet, tout site peut devenir une « fenêtre digitale » vers le monde virtuel, un point d'accès à un document authentique. Le site dépasse ainsi sa fonction initiale (donner des informations, faciliter ou permettre un achat, permettre à l'utilisateur de déposer un CV, faire une réservation, etc.) et devient un support pour l'activité pédagogique.

Dans cette étude, nous proposons une présentation des ressources mises à la portée d'un usager d'Internet lors de ses tentatives de se renseigner sur les promotions de vente d'une marque, les horaires de vol, les trajets en bus ou en métro ou les sites des monuments historiques. Le but en est de relever les connaissances à acquérir par un apprenant lors de l'utilisation de ces documents authentiques « atypiques » en classe de LE. En vue de la présentation de leurs vertus pédagogiques, les documents authentiques virtuels seront traités comme des supports didactiques à partir desquels des activités didactiques seront conçues, adaptées à différents niveaux de connaissance pour atteindre divers objectifs didactiques.

## 1. Les prospectus et les catalogues électroniques

Ces documents promotionnels ont une parution périodique et sont conçus pour fournir des renseignements sur des gammes de produits et leurs prix dans un format approprié pour la consultation. Ils proposent aussi des offres spéciales ou des promotions.

L'intérêt pour un tel document réside dans le fait qu'il pourrait être envisagé comme un microglossaire où les termes sont organisés selon le critère thématique. La consultation de ce type de document permet à l'apprenant de considérer une certaine unité lexicale à l'intérieur du champ sémantique auquel elle appartient. Cette approche présente deux avantages: premièrement, l'apprenant peut opérer des distinctions notionnelles au niveau des termes qui sont des synonymes ou dont le référent est étranger à sa culture. Deuxièmement, il y a de bonnes chances que cette consultation aboutisse à l'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant. L'enseignant peut créer son propre matériel pédagogique en utilisant une image captée à partir de ces catalogues ou, directement, en projetant le catalogue en entier sur un écran. Ce type de document est approprié pour l'enseignement du lexique propre aux échanges dans ce que CECR [1] définit comme *domaine public* qui réunit les interactions dans les commerces, les services publics, les activités culturelles ou de loisir, etc. En outre, les prospectus favorisent aussi des recherches plus avancées, concernant la terminologie spécifique d'un certain domaine d'activité.

Par exemple, le site français [www.promoalert.com](http://www.promoalert.com) met à la disposition de l'utilisateur du site environ cent trente catalogues des plus grandes marques françaises, qui peuvent être recherchés selon le critère alphabétique. Le site permet également une recherche selon la finalité d'usage des produits étalés de manière que l'enseignant peut facilement naviguer parmi les catégories selon le contenu qu'il doit enseigner. En fonction du moment de la consultation du site et de l'événement de l'année qui lui est associé (par ex. la rentrée, les fêtes de fin d'année, etc.), certains catalogues sont mis en vedette. La fiche ci-dessous présente une séquence didactique construite à partir du catalogue du mois d'août 2013 de la marque *Boulangier*. Pour la création de cette séquence, la rubrique *Ustensile et accessoire de cuisine* de la section *Petit ménager* a été choisie. La page sélectionnée, organisée sous le thème *Cuisson*, regroupe à peu près vingt termes (*batterie de cuisine, casserole, sauteuse, poêle, crêpière, wok/tajine, faitout/marmite, cuit vapeur, grill, moule, papillote silicone, couvercle/poignée amovible, plat à four, ramequin, cocotte, terrine, plaque de cuisson, cuisson conviviale*) qui désignent différents types d'instruments utilisés pour cuisson, accompagnés d'images.

Pour la formation des futurs traducteurs et des interprètes, ce type de support pédagogique représente une source précieuse de documentation qui permet l'accès

à la terminologie de spécialité. En outre, les renseignements détaillés sur les caractéristiques des produits présentés dans certains prospectus facilitent la conceptualisation des notions désignées par les termes de spécialité. Tel est le cas du catalogue *Bricolage* [2] où les termes sont accompagnés de l'image du produit et, également, de sa description (dimensions, durabilité, finalité d'usage, certification, etc.). Toutes ces données aident l'apprenant à mieux saisir le contenu sémantique des unités linguistiques étalées dans le prospectus.

### ***Fiche d'entraînement***

**Objectifs:** développer la compétence de production orale et écrite

**Niveau:** B1

**Outils utilisés:** Internet; vidéo projection ou traitement de l'image

*Au rayon des ustensiles et accessoires de cuisson*

**Document support:**

[www.promoalert.com/catalogue/boulangier-selection-micro-101.html](http://www.promoalert.com/catalogue/boulangier-selection-micro-101.html)

#### **Activités didactiques**

##### **Étape 1**

1. Quel type de produit est présenté dans ce catalogue?
2. Mentionnez pour chacun produit à quel type de cuisson il peut servir.
3. Mentionnez pour chaque produit le type d'information que sa dénomination fournit : le matériau de fabrication, le type de cuisson, le produit alimentaire obtenu suite à la cuisson, les caractéristiques.

##### **Étape 2**

1. Pouvez-vous fournir des termes équivalents pour ces produits dans votre langue?
2. Quels sont les pots de cuisson caractéristiques de la cuisine française?
3. Inventez une recette de cuisine pour la préparation de laquelle vous devriez employer au moins trois pots de cuisson. Présentez-la à haute voix à vos collègues.

## **2. Remplir des formulaires**

Remplir un formulaire est une activité courante pour quiconque essaie de gérer les tâches de la vie quotidienne en utilisant aussi Internet. Les formulaires virtuels pour faire des réservations ou acheter des billets en ligne sont couramment utilisés aujourd'hui. En tant qu'utilisateur d'Internet et client des agences de voyages, l'apprenant de LE se retrouve fréquemment dans la situation de devoir procéder à une telle action dans la vie quotidienne. Les sites qui peuvent être utilisés comme des ressources virtuelles d'enseignement et de pratique des connaissances de LE sont nombreux. Les sites sélectionnés pour cette étude permettent la pratique des macro-actes de langage ou des actes de langage complexes auxquels se subordonne une série d'actes de langage enchaînés. Les sites que nous utilisons en tant que fournisseurs de documents authentiques et pour lesquels nous avons créé des fiches de travail sont les suivants :

Activité	Site
faire une réservation pour un vol ou un billet de train	<a href="http://www.airfrance.fr">www.airfrance.fr</a> <a href="http://www.voyages-sncf.com">www.voyages-sncf.com</a>
consulter des horaires de train, métro, bus en temps réel	<a href="http://www.transilien.com">www.transilien.com</a>
préparer son trajet en bus ou en métro	<a href="http://www.ratp.fr">www.ratp.fr</a>

L'emploi de ces sites permet la simulation de l'activité réelle, dans une approche actionnelle à portée individuelle et de groupe, si les activités se font par collaboration entre les apprenants. L'utilisateur d'Internet peut facilement accomplir les activités mentionnées ci-dessus, et pour ce faire, il doit remplir des cases en fonction de ce qu'il veut obtenir à la suite d'une recherche. Afin de prendre une décision il doit également rechercher des informations sur le même site ou d'autres. Ce type de document peut être facilement exploité en classe de FLE dans des exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiple avec l'objectif de développer la compréhension écrite.

La séquence didactique suivante utilise le site [www.airfrance.fr](http://www.airfrance.fr) et propose des activités didactiques construites à partir de l'exercice de faire une réservation d'un billet d'avion. Dans un deuxième temps, la démarche didactique se poursuit par des exercices ayant le but de familiariser l'apprenant avec des actions qu'il peut entreprendre pour préparer son trajet en bus, en métro ou en train, en allant sur les sites [www.voyages-sncf.com](http://www.voyages-sncf.com), [www.transilien.com](http://www.transilien.com), [www.ratp.fr](http://www.ratp.fr). Au delà de l'amélioration de la compétence linguistique, ces exercices contribuent largement à l'acquisition des savoirs culturels car les simulations de recherche aident à développer le savoir-faire spécifique de la communication quotidienne.

Les exercices proposés dans la fiche peuvent s'appliquer à un travail d'équipe pour des exercices qui visent la compréhension des écrits en vue de mesurer le degré d'accomplissement de la tâche exigée dans la consigne. De plus, l'apprenant peut exercer l'habileté d'expression orale, ce qui peut donner l'occasion de discuter les possibilités d'action entreprises afin d'accomplir la tâche.

## **Fiche d'entraînement**

**Objectifs:** développer la compétence de compréhension des écrits et de production orale

**Niveau:** A1-A2

**Outils utilisés:** Internet; vidéo projection

*Préparer son voyage en avion*

**Document support:** [www.airfrance.fr](http://www.airfrance.fr)

### **Activités didactiques**

#### **Étape 1 - Acheter son billet**

1. Faites une simulation en ligne d'achat de titre de transport pour l'itinéraire Lyon - Londres, en suivant les étapes signalées par le site [www.airfrance.fr](http://www.airfrance.fr).
2. Refaites la simulation d'achat en ajoutant des options supplémentaires à votre titre de transport (*Ajouter des bagages, Délai de réflexion, Souscrire une assurance*).

#### **Étape 2 - Arriver à l'aéroport**

1. Vous habitez 10 rue Henri Michaux à Paris (Métro Tolbiac) et vous devez faire un voyage en avion de Paris à Moscou. Préparez votre trajet de chez vous jusqu'à l'aéroport en utilisant le site [www.transilien.com](http://www.transilien.com) et [www.ratp.fr](http://www.ratp.fr).
2. Vous habitez Le Havre et vous devez faire un voyage en avion de Paris à Amsterdam. Préparez votre trajet de chez vous jusqu'à l'aéroport en utilisant le site [www.voyages-sncf.com](http://www.voyages-sncf.com).

#### **Étape 3**

Décrivez à l'écrit les étapes que vous avez parcourues dans les deux situations, en utilisant les items suivants:

<i>J'ai choisi</i> <i>J'ai sélectionné</i> <i>J'ai coché</i> <i>J'ai préparé</i>	date, aéroport, tarif, horaire de vol, départ, arrivée, carte bancaire, code, numéro de vol
<i>Avant de choisir ..., j'ai vérifié ...</i> <i>Pour décider ..., j'ai consulté ...</i> <i>Après avoir rempli ..., j'ai effectué le paiement par ...</i>	

### **3. Les visites virtuelles**

Les visites virtuelles représentent des plans interactifs qui offrent des vues à 360° et guident l'utilisateur dans la découverte des sites avant la visite proprement-dite. Ce type de document authentique n'accompagne pas seulement les sites à visée touristique, mais aussi des espaces et des institutions publics comme les gares, le Sénat français [3], le Ministère de la culture [4], etc. Ces visites virtuelles répondent à des besoins différents. Par exemple, pour les gares ou les bibliothèques, les visites ont une finalité fonctionnelle précise, à savoir familiariser l'utilisateur d'Internet avec

cet espace public afin de faciliter ses actions une fois qu'il s'y rend. Par contre, pour les institutions publiques ou les monuments historiques, il s'agit plutôt d'une fonction informative complexe, car les visites fournissent aussi des informations utilitaires, mais en delà elles renseignent sur l'histoire de l'institution en question, les personnalités historiques dont l'activité est associée à ces institutions, les moments de splendeur ou de chute de leur histoire, etc. Tous ces détails sont fournis dans des documents audio complexes qui accompagnent les visites virtuelles. Vu ces différences, il est évident que ces documents se prêtent à une exploitation pédagogique distincte, déterminée par le degré de complexité et les objectifs didactiques à atteindre.

La fiche ci-dessous est construite à partir d'une capture d'écran depuis le site [www.gares-en-mouvement.com](http://www.gares-en-mouvement.com), qui permet à l'apprenant de se familiariser avec l'organisation de l'espace de la gare d'Austerlitz de Paris et les services mis à la disposition des passagers.

### ***Fiche d'entraînement***

**Objectifs:** développer la compétence de compréhension des écrits et de production orale

**Niveau:** A2

**Outils utilisés:** Internet; vidéo projection

*À la gare d'Austerlitz*

**Document support:**

[www.gares-en-mouvement.com/fr/frpaz/plans/visite-virtuelle/](http://www.gares-en-mouvement.com/fr/frpaz/plans/visite-virtuelle/)

#### **Activités didactiques**

##### **Étape 1**

1. Suivez les onglets bleus et relevez tous les termes que vous rencontrez. Classez-les selon le critère thématique: organisation de l'espace de la gare, environs de la gare, moyens de transport pour arriver à la gare, s'acheter un billet de train, etc.
2. Quels sont les services mis à la disposition des clients?
3. Combien d'entrées y a-t-il dans la gare? De quelles directions ?

##### **Étape 2**

1. Vous devez prendre le train depuis la gare d'Austerlitz de Paris pour vous rendre à Limoges. Vous arrivez à la Place de Catalogne et vous prenez le Hall Pasteur pour entrer dans la gare. Décrivez les espaces que vous parcourez et les actions que vous faites afin d'acheter un billet de train pour faire ce voyage.

La fiche ci-dessus vise la découverte d'un espace public en vue de relever à l'apprenant le type d'information qu'il peut y repérer couramment et utiliser lorsqu'il se retrouvera dans une situation réelle similaire. Par contre, la fiche suivante propose une séquence didactique dont la finalité est de préparer l'apprenant pour la compréhension des discours assez longs portant sur des sujets complexes. Construite à partir d'un fragment de la visite virtuelle du Grand Palais de Paris, proposée sur le site [www.grandpalais.fr](http://www.grandpalais.fr), la fiche ci-dessous présente quelques pistes d'exploitation didactique qui peuvent contribuer au développement de la compétence de production orale.

### ***Fiche d'entraînement***

**Objectif:** développer la compétence de compréhension de l'oral et de production orale

**Niveau:** B2

**Outils utilisés:** Internet

*Découvrir le Grand Palais de Paris*

**Document support:** [www.grandpalais.fr/visite/fr/#/l-exploration/](http://www.grandpalais.fr/visite/fr/#/l-exploration/)

#### **Activités didactiques**

##### **Étape 1**

###### *1ère écoute*

1. Écoutez le document *Prouesse architecturale* et répondez aux questions suivantes:

*Quel événement devait marquer la construction du Grand Palais?*

*Comment les constructeurs du monument ont-ils été choisis?*

*Quel est le montant de la somme d'argent offerte comme prime aux constructeurs du palais?*

*Dans combien d'années le palais a-t-il été construit?*

*Quel est le style architectural du Grand Palais?*

###### *Réécoute*

2. Complétez les phrases suivantes:

*Les mauvaises surprises du chantier auxquelles les constructeurs se sont confrontés concernent.....*

*Le Grand Palais renoue avec les palais de cristal de Mille et une nuits grâce .....*

##### **Étape 2**

Réécoutez le document et faites-en un bref exposé oral.

\*Activez l'option avec sous titres pour vérifier vos réponses.

Certes, ce document peut être exploité dans des activités de production écrite comme un prétexte pour donner lieu à des exposés argumentatifs où les apprenants peuvent développer un point de vue et le soutenir. Pourtant, il faudrait toutefois signaler le fait que l'identification de tels documents authentiques est assez difficile et que leur traitement didactique en vue de l'utilisation en classe de LE exige plus de temps que les autres types décrits plus haut (cf. Gâță, 2002).

### Conclusion

Le document authentique virtuel reste une source didactique insuffisamment relevée et exploitée. Au-delà des avantages illustrés dans cette étude - accessibilité, richesse, multiples possibilités d'exploitation, adaptabilité aux différents niveaux de connaissance de LE -, ces documents présentent un atout spécial, celui de rester à la disposition de l'apprenant en dehors du contexte d'enseignement - apprentissage. Cette possibilité d'approche du document authentique virtuel lui permet d'exercer ses compétences en dehors de la classe de LE, ce qui peut déterminer l'amélioration de ses compétences hors contexte d'apprentissage et motiver l'apprenant dans cette démarche d'acquisition individuelle des connaissances de LE.

### Bibliographie

- Beacco, J. - Cl. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Besse, H. 1987. Documents authentiques et enseignement/apprentissage de la grammaire d'une LE. In : Jacques Cortès & al., *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris: Didier, pp. 181-215.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 1987. « Splendeurs et misères du document authentique en FLE ». *Le français aujourd'hui*, n° 78, pp. 38-45.
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Gâță, A. 2002. « La linguistique textuelle et l'exercice de rédaction en français - langue seconde ». *Analele Universității din Craiova*, n° 1-2, pp. 301-312.
- Leclancher, J. 2005. Le document authentique en langue étrangère et ses implications didactiques. In: Delassalle, D. (coord.), *L'apprentissage des langues à langues : diversité des pratiques*, Tome 1. Paris: Editions L'Harmattan. pp. 151-158.
- Pekarek, S.1999. *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.

### Notes

1. CECR, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 18.
2. [www.promoalert.com/catalogue/mr-bricolage-operation-rentree-45.html#](http://www.promoalert.com/catalogue/mr-bricolage-operation-rentree-45.html#) (consulté le 2 octobre 2013).
3. [www.senat.fr/visite/visite\\_virtuelle/](http://www.senat.fr/visite/visite_virtuelle/) (dernière consultation le 2 octobre 2013).
4. [www.visite.culture.gouv.fr/#/fr/annexe/intro/t=Minist%C3%A8re%20de%20la%20Culture%20-%20Visite%20virtuelle](http://www.visite.culture.gouv.fr/#/fr/annexe/intro/t=Minist%C3%A8re%20de%20la%20Culture%20-%20Visite%20virtuelle) (consulté le 2 octobre 2013).



# Synergies Roumanie n°9 / 2014



Diversité de l'activité  
didactique





La formation initiale des futurs enseignants de français langue étrangère.  
Activités de classe et stratégies d'enseignement/apprentissage pour le  
développement de la compétence de communication orale



**Anamaria Marc**

Université « Babeş-Bolyai » Cluj-Napoca, Roumanie  
marasabau@yahoo.com

Reçu le 20-02- 2014 / Évalué le 15-06-14/ Accepté le 16-09- 14

## Résumé

Malgré l'enseignement du français langue étrangère (FLE) directement dans la langue cible aussi bien au niveau universitaire qu'à celui pré-universitaire, lors de la rencontre des étudiants qui suivent le cours de Didactique du FLE nous remarquons assez souvent une maîtrise plutôt faible du français oral. À commencer avec l'inquiétude suscitée par la prise de parole jusqu'aux lacunes lexicales ou grammaticales, les raisons de ce fait sont multiples. Vu ce constat, nous n'avons pas cessé de nous interroger sur les stratégies à adopter afin de faciliter autant la fixation des notions relevant de la didactique du FLE que l'amélioration du niveau d'expression orale des étudiants en formation initiale. En outre, l'harmonisation de l'approche actionnelle promue par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* avec une démarche pédagogique censée assurer l'assimilation active des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE nous a encouragée à explorer des techniques d'enseignement/apprentissage censées dynamiser et optimiser l'acquisition des concepts et des outils liés à ce domaine. Notre réflexion porte ainsi sur le renouvellement de ce processus tout en privilégiant l'apprentissage plutôt que l'enseignement et tout en proposant des activités qui encouragent les étudiants à s'exercer au français oral et à l'autoréflexion par le détour des simulations globales.

**Mots-clés :** didactique du FLE, compétence de communication orale, simulation globale, interaction, autoréflexion.

### Initial training of future teachers of FFL.

### Classroom activities and teaching/ learning strategies for the development of oral communication skills

## Abstract

Despite teaching French directly in the target language as well in high school as at university, during the course of didactics of FFL (French as a foreign language) we have often noticed that the students' level of oral French is not very satisfactory. Several reasons explain this: anxiety of speaking in public, grammatical or lexical difficulties, etc. Given this fact, we have wondered what strategies we should adopt to facilitate first the acquisition of concepts related to the didactics of FFL and second what strategies we should consider to improve the students' level of oral expression in French. In addition, the harmonization of the task-based approach promoted by the Common European Framework of Reference for Languages with an educational approach based on the active assimilation of teaching /learning FFL methods has encouraged us to

explore different teaching/learning techniques which should make the learning process more dynamic and optimize the acquisition of concepts and tools related to this field. Thus our aim is to focus on the possibilities of renewing the learning process, emphasizing self-learning and self-reflection rather than teaching; we also suggest activities that encourage students to practice their oral French expression, all these through the detour of global simulations.

**Keywords:** didactics of FFL, oral communication skills, global simulation, interaction, autoreflection.

### 1. Du structuralisme piagétien à l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)

En approfondissant les concepts d'assimilation, d'adaptation et d'accommodation, Jean Piaget élabore la théorie opératoire de l'intelligence selon laquelle les contenus de l'apprentissage « ne constituent pas le produit de cet apprentissage seulement mais aussi d'un processus interne d'équilibration » (Piaget, 1972 : 106). Dans cette perspective, la cohérence des structures intellectuelles est assurée par l'interdépendance du sujet et de l'objet. Par conséquent, l'acquisition des connaissances et la construction du sens reposent sur la capacité de l'individu à observer le réel et à le repenser (Piaget, 1969: 47). Le processus d'apprentissage serait ainsi le creuset d'un renouvellement spirituel continu, renouvellement soutenu par la connexion avec un réel dont la matière nous pousse à tourner sur nous-mêmes, à l'intégrer et à la reconceptualiser. En outre, ce paradigme de la formation par adaptation et par interaction avec les objets représente le fondement d'une pédagogie focalisée sur la mise au point des démarches éducatives qui visent l'implication active de l'apprenant dans des activités en équipes et individuelles.

L'apprentissage par action développé par Jean Piaget trouve son écho dans l'approche actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). En effet, le CECR détaille le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère du point de vue de la résolution des tâches. Par rapport à la pédagogie de l'action soutenue par Jean Piaget, la pédagogie de la tâche<sup>1</sup> promue par le CECR privilégie la consolidation d'un processus éducatif focalisé sur le rôle social de l'apprenant (CECR, 2001 : 15). Ciblée sur le développement d'une compétence communicative contextualisée selon les besoins journaliers de chaque individu vivant en société, l'approche actionnelle favorise une taxonomie de la tâche où la pratique du parler suppose la mise en place des *stratégies de production* qui entraînent « la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes » (CECR, 2001 : 53). En identifiant, dans le même sens, les composantes de l'expression orale, Christine Tagliante insiste sur les aspects communicatifs linguistiques et extra-linguistiques comportés par la prise de parole. Ainsi, Christine Tagliante regroupe les

éléments relevant de la kinésique, de la proxémique et de la voix sous la catégorie de la forme. Par extension, le fond de tout acte de production orale inclut la structuration, les idées et le langage (Tagliante, 2006 : 82). Elle systématisé aussi les supports censés assurer le fondement d'une évaluation par niveau de compétence conforme aux critères stipulés dans le CECR (Tagliante, 2005).

Vu qu'en Roumaine la formation initiale des futurs enseignants de FLE est assurée au niveau licence, l'assimilation des connaissances pédagogiques et didactiques s'accomplit en même temps que l'appropriation des connaissances liées à la langue. Ainsi, les étudiants qui suivent le cours de Didactique du FLE disposent d'une maîtrise insuffisante de la langue française. Par ailleurs, le nombre réduit de séances de Didactique du FLE (le cours aussi bien que le stage pédagogique s'étendent sur un semestre) nous contraint à structurer les contenus à acquérir selon certains objectifs que nous nous proposons d'atteindre à la fin de ce premier parcours en méthodique, à savoir l'initiation à des aspects fondamentaux de la didactique moderne et traditionnelle du FLE, l'acquisition des informations de spécialité au sujet des méthodes d'enseignement/ apprentissage/ évaluation mises en pratique dans le système d'éducation pré-universitaire roumain et l'intégration des outils et d'ensembles pédagogiques appropriés au processus de transfert des acquis dans la langue cible.

En tenant compte des préceptes piagétiens et des principes de l'approche actionnelle, nous proposons, dans un premier abord, trois activités de classe centrées sur le développement de la compétence de production orale. Nous allons nous arrêter, ensuite, sur les stratégies d'enseignement/apprentissage adoptées afin d'exemplifier aux étudiants les types d'activités déroulées pour la mobilisation de la compétence d'expression orale. Nous voulons mentionner qu'afin d'éviter la focalisation du processus d'enseignement/apprentissage sur l'enseignant, la démarche didactique privilégiée est la simulation globale et la discussion dirigée. Ces pratiques permettent l'implication active des étudiants dans la résolution des tâches et elles soutiennent aussi la consolidation de la réflexion critique et de la capacité d'autoanalyse.

### **2. Activités de classe centrées sur le développement de la compétence de communication orale**

Tout comme nous l'avons mentionné dans le résumé de cet article, notre propos est d'insister, par le biais des techniques d'enseignement adoptées, sur l'assimilation active des connaissances liées à la didactique du FLE et sur l'entraînement des étudiants à l'expression orale. Excepté ces deux objectifs pédagogiques, l'enjeu de la *mise en scène* des activités détaillées ci-dessous est d'inciter les étudiants, futurs enseignants de FLE, à se faire une idée sur la démarche que l'élève doit adopter afin de résoudre les tâches qu'on lui assigne. En outre, la thématique des activités est directement liée

à l'expérience de la vie. Il n'est pas obligatoire de dérouler ces activités telles que nous les avons conçues. On peut toujours les modifier et les adapter aux besoins des étudiants. Nous voulons tout simplement mettre en évidence la multitude des sujets à choisir afin de construire une activité de classe visant l'interaction, le travail en équipe et la créativité. Il faut chercher au-delà de l'habituel jeu de rôle et explorer la variété des activités qui favorisent le développement de la compétence de communication orale (les trois activités proposées sont destinées à un public cible de niveau B1).

La première activité intitulée *Le métier d'enseignant en Roumanie* vise deux actes de parole : poser des questions et présenter son point de vue. Cette activité envisage l'entraînement aussi bien à la production orale en interaction qu'à la production orale en monologue. En même temps elle permet aux étudiants d'interagir avec un enseignant débutant qui peut fournir des informations directement liées à leur position future dans le champ du travail (il s'agit d'un travail en équipes qui suppose d'interviewer un enseignant de FLE débutant). En premier, la compétence communicative que nous avons en vue est la capacité de recueillir des informations afin d'exprimer son opinion. Ensuite, les compétences langagières et transversales mises en œuvre sont : la compréhension et l'expression orales, respectivement la capacité de suivre des instructions, de négocier, de développer l'esprit d'équipe et les aptitudes interpersonnelles. La tâche est de recueillir des informations sur le métier d'enseignant et d'élaborer ensuite une présentation contenant l'avis des participants sur ce sujet. Après avoir détaillée la consigne et les aspects qui sont évalués, le déroulement de l'activité comporte trois étapes : la première étape où les équipes écoutent l'exposé de l'enseignant débutant au sujet de son métier (compréhension orale) ; la deuxième étape lors de laquelle les équipes interrogent l'enseignant débutant au sujet de son travail (production orale en interaction) et la troisième et dernière étape pendant laquelle les équipes présentent leur avis au sujet du métier d'enseignant en Roumanie (production orale en monologue).

À l'exemple de la première activité, *Les monuments culturels de Cluj-Napoca* est centrée aussi sur le développement de la communication orale en monologue et en interaction. Ce que nous considérons comme élément nouveau, c'est l'implication d'un étranger dans la résolution de la tâche. Si le déroulement de l'activité *Le métier d'enseignant en Roumanie* suppose l'apport d'une personne extérieure provenant du même environnement linguistique que les étudiants, *Les monuments culturels de Cluj-Napoca* requiert la participation d'un locuteur natif. Sans doute, la composante affective va laisser son empreinte même si les étudiants savent à l'avance qu'ils auront la chance de dialoguer avec un locuteur natif. Les actes de parole visés par cette activité sont la présentation et demander/donner des renseignements. La compétence communicative que nous cherchons à atteindre est la construction d'un discours cohérent dans le but de fournir des informations sur un sujet précis. Les compétences langagières et transversales mobilisées sont : l'expression et la compréhension orales

et le développement de l'esprit d'équipe ; le développement des aptitudes interpersonnelles, de la créativité et la capacité de négociation. Dans ce cas, la tâche est de préparer la présentation des monuments culturels de Cluj-Napoca et de répondre aux questions adressées par le locuteur natif. Tout comme l'activité précédente, *Les monuments culturels de Cluj-Napoca* suppose un travail en équipes dont le déroulement implique la succession de deux étapes précédées par la présentation de la consigne et des faits évalués. La première étape comprend la présentation orale de la vie culturelle de Cluj-Napoca par chaque équipe (production orale en monologue). La seconde étape inclut l'échange verbal de type question/réponse entre le locuteur natif et les équipes au sujet des monuments culturels de Cluj-Napoca (production orale en dialogue).

Quant à la dernière activité proposée, *Le slogan publicitaire*, elle suppose l'entraînement des étudiants à la production orale en interaction. Tout en jouant la carte de la spontanéité, cet exercice stimule la créativité et explore le côté ludique du processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Les actes de parole visés par cette activité sont la description et poser des questions. En tant que compétence communicative, nous avons en vue la présentation concise d'un produit. Par ailleurs, les compétences langagières et transversales mises en valeur sont : l'expression et la compréhension orales, respectivement la créativité et le développement de l'esprit d'équipe. La tâche est d'élaborer un slogan publicitaire pour un objet quelconque sans pour autant mentionner l'objet lui-même et de deviner, ensuite, de quel objet il s'agit. L'activité compte deux étapes : la première où chaque équipe présente le slogan publicitaire et la seconde dans laquelle les équipes qui ont écouté le slogan doivent poser des questions afin de deviner de quel produit il s'agit.

### **3. Stratégies d'enseignement/apprentissage de la compétence de communication orale**

Lorsque nous entraînons les étudiants à élaborer des activités de production orale, nous comptons aussi sur leur volonté de s'exercer au français oral. Nous insistons, du point de vue de l'enchaînement des étapes méthodologiques, sur le moment de l'insertion de l'activité dans l'ensemble de la classe, sur l'importance de la progression des activités, sur les types de tâches et les finalités méthodologiques. Nous favorisons ainsi une approche globale qui suppose la mobilisation des capacités cognitives, affectives et créatives des étudiants. À cet égard, la démarche à laquelle nous avons donné cours est la simulation. D'un côté, cette méthode assure l'accord entre le paradigme structuraliste piagétien et l'approche actionnelle : l'apprentissage est conçu en tant que processus de construction active des connaissances ; de l'autre, ce contexte d'apprentissage favorise une dynamique de la fixation qui repose sur l'interaction efficace entre l'étudiant et le contenu à acquérir, d'autant plus que nous insistons sur l'analyse constante des opérations effectuées.

Cette dernière phase d'acquisition des connaissances correspond à la pratique de la discussion dirigée. Cette méthode donne aux étudiants la possibilité d'examiner chaque épisode de la simulation tout en identifiant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être mobilisés afin de mener à bonne fin la tâche. En outre, la discussion dirigée constitue un moyen d'interaction où le rôle de l'enseignant est de faciliter le transfert du contenu : comme ces activités sont centrées sur la familiarisation des étudiants avec les types d'activités censés assurer le développement de la compétence d'expression orale et le développement des habilités de réflexion critique, la discussion dirigée est réclamée par ce contexte didactique. Si la simulation met l'accent sur la situation didactique d'introduction d'un nouveau savoir-faire (poser des questions, exprimer son point de vue, présenter, décrire), la discussion dirigée correspond à la situation d'intégration qui débouche sur l'élaboration d'une fiche pédagogique des activités simulées. De cette manière, les tâches des étudiants sont regroupées en deux : ils doivent, d'une part résoudre les activités proposées (simulation) et d'autre part ils doivent analyser la manière dans laquelle les tâches ont été résolues (discussion dirigée) afin d'arriver à la réalisation de la fiche pédagogique de l'activité simulée.

Au-delà de l'implication directe et active des étudiants dans la résolution des tâches énoncées ci-dessus, l'enjeu des activités présentées est la dynamisation du processus d'acquisition des connaissances de didactique du FLE. Si dans un premier temps les étudiants en formation initiale sont les acteurs des simulations globales supposées enrichir la typologie des activités de développement de la compétence de communication orale et offrir un exemple à suivre en classe de FLE, ils regagnent, lors de l'étape d'observation des activités accomplies pendant les simulations globales, leur position de futurs enseignants de FLE censés donner cours à une réflexion pédagogique échafaudée par l'autoanalyse. En effet, après avoir participé à chaque simulation globale, les étudiants en formation initiale doivent porter un regard critique sur l'activité comprise par cette *mise en scène* à caractère formatif. En ce sens, nous avons conçu une fiche d'observation qui doit être complétée individuellement par les membres de toutes les équipes après le déroulement de chaque simulation et discussion dirigée. Après avoir complété cette fiche, les étudiants confrontent leurs réponses au sein des équipes dont ils font partie. Finalement, les équipes présentent leurs réponses oralement. Le dernier point de cette fiche d'observation est comme consigne l'élaboration de la fiche pédagogique de l'activité : les fiches pédagogiques de ces activités-ci font l'objet d'un portfolio didactique.

## Conclusion

De nos jours, les didacticiens aussi bien que les pédagogues ne cessent de souligner l'importance de l'apprentissage par la découverte et de la focalisation du processus d'enseignement/apprentissage sur l'apprenant. Cependant, nous devons avouer que les étudiants eux-mêmes sont en proie à passivité parfois décourageante. D'ailleurs

la dynamisation du processus d'acquisition des connaissances en didactique du FLE constitue à la fois une provocation et le terrain favorable à l'exploration de nouvelles pratiques pédagogiques. Dans ce sens, le défi lancé par le CECR nous encourage à concevoir des activités variées. Dans notre cas, il s'agit du développement de la compétence de communication orale, de l'implication active des étudiants dans la résolution des tâches, de la capacité des étudiants à saisir les composantes d'une fiche pédagogique et du renforcement de la capacité d'auto-évaluation.

De surcroît, la validation empirique de la simulation et de la discussion en tant que pratiques instructives qui optimisent la formation initiale des futurs enseignants de FLE permet l'interprétation des réactions et du raisonnement aussi bien des étudiants que du professeur. À ce point, notre intérêt porté sur les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage du FLE est dirigé vers la mise en pratique des préceptes de la pédagogie active caractéristique pour la visée actionnelle et vers la manière dans laquelle l'enseignant lui-même construit et envisage l'acte éducatif tout en insistant sur sa capacité de développer ses compétences didactiques.

### Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Fichier jeux & activités pour vivre sa ville*, 2001. Paris : Éditions La Classe, coll. « Viens jouer ! ».
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Piaget, J. 1972. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLÉ International, « Techniques et pratiques de classe ».
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLÉ International/SEJER, coll. « Techniques et pratiques de classe ».

### Note

1. Nous voulons rappeler la définition de la tâche, telle qu'elle apparaît dans le CECR : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe [...] » (CECR, 2001 : 121).

Nous avons conçu cette activité d'après le modèle de *La vie culturelle*, activité de classe présentée dans le dossier pédagogique *Fichier jeux & activités pour vivre sa ville* (2001 : 58-59).



## La construction de l'*avant* – *texte scientifique*



**Cecilia Condei**

Université de Craiova, Roumanie

ccondei@yahoo.fr

Reçu le 20-02- 2014 / Évalué le 15-06-14 / Accepté le 16-09-14

### Résumé

Notre propos se place à l'intersection de l'analyse du discours, perspective de l'Ecole française et de l'analyse génétique. Appliquée au texte académique élaboré en vue d'une évaluation à la fin d'un cycle (licence ou master), notre analyse prend en compte l'activité d'élaboration des textes scientifiques de la part de nos étudiants et suit deux directions : une approche discursive et une approche génétique. Le corpus est formé par les travaux que nous avons coordonnés ces dernières années.

**Mots-clés** : avant-texte, manuscrit, texte fini.

### The construction of the *avant-texte scientifique*

### Abstract

Our work takes place in the intersection of the analysis of the speech, the point of view of the French School and the genetic analysis. Applied to the academic text developed with the aim of an evaluation at the end of a cycle (Bachelor's degree or Master's degree) our analysis takes into account the activity of elaboration of the scientific texts on behalf of our students and follows two directions: a discursive approach and a genetic approach. The corpus is formed by the works which we coordinated last years.

**Keywords**: Avant-texte, manuscript, finished text.

### Introduction

Toute production du texte commence avant le moment où l'on se plie au-dessus d'une feuille blanche pour y coucher des lettres. La main qui écrit ne fait que rendre rigides les tissus des mots créés d'avance dans la tête. A ce point, le texte scientifique se différencie beaucoup d'autres types de textes, puisque le processus de création est cette fois-ci régi par des normes de conduite : partir d'une idée, construire un problème, chercher la réponse, enregistrer si quelqu'un a déjà donné une réponse (même partielle), vérifier la possibilité d'utiliser ces réponses, bref, construire un chemin dont la dérobade est strictement interdite. D'ailleurs, Jean-Marie Van der Maren (1999 : 45) considère à juste titre que la démarche de recherche scientifique

*n'existe aussi que si on dispose de sa trace [...] elle doit faire l'objet d'un écrit, article, document, ou autre, pour en assurer la diffusion [...] pour que la tradition professionnelle s'enrichisse par de nouveaux savoirs professionnels.*

On associe souvent d'une manière simpliste l'étape qui précède la rédaction d'un texte scientifique à la documentation, activité de recueil de données, des exemples. Mais à qui est-ce qui servent ces données et en quel but les utilise-t-on ? Ce sont, en fait, des éléments qui soutiennent une idée, un discours, une argumentation, un texte. Il s'agit pour le moment d'un « avant-texte », un tissu de phrases que l'on va retenir ou non dans la variante finale de la production scientifique.

La notion d' « avant-texte » est empruntée aux travaux de génétique textuelle, où elle fait référence aux brouillons, manuscrits, épreuves et autres variantes du texte final (cf. Bellemin-Noël, 1972 : 15). Un numéro thématique de la revue *Langue française* (155, septembre 2007) traite de la notion abordant la perspective de la linguistique génétique et utilisant des corpus extraits du monde scolaire (CM2 et la prise de notes à l'université) ou littéraire.

La perspective que nous proposons se cantonne donc, territorialement, dans l'espace d'enseignement et ses alentours et s'inscrit dans l'orientation d'Irène Fenoglio et Lucile Chaquoy puisque notre objet est « non pas le fait *d'écrire* un texte, mais *écrire* un texte » (Fenoglio&Chanquoy, 2007: 9, italiques des auteurs). Le contenu de la notion d' «avant-texte» à laquelle fait référence notre titre, nous l'acceptons tel que cette revue le propose : *avant-texte désigne, dans ce volume - et comme son nom l'indique -, tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont les traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit.* (Fenoglio&Chanquoy, 2007: 5).

mais avec l'observation de Sonia Branca-Rosoff *pour la génétique textuelle, l'avant-texte fait couple avec le texte publié. Or, en situation scolaire, la lecture et la correction par l'enseignant ne sont pas vraiment assimilables au rôle institutionnel de la publication* (Branca-Rosoff, 2007 : 35).

Avancer sur la même piste nous fait mettre en discussion les sens de « publication », tels que TLF(en ligne) les précise :

**A. — Action de rendre public, de faire connaître quelque chose à tous; résultat de cette action [...].B. — Action de publier, de faire éditer, de faire paraître un écrit, un périodique, un ouvrage; résultat de cette action. Synon. Parution.**

Pour clarifier, nous précisons que le cadre d'investigation de Sonia Branca-Rosoff est une partie de l'enseignement institutionnalisé, l'école primaire, le nôtre se place dans le milieu universitaire, autre partie, avec ses multiples différences, plus précisément,

nous envisageons les années terminales qui exigent de la part des étudiants en Fle (car c'est là notre quotidien) une activité soutenue d'élaboration des textes écrits. C'est cette perspective qu'il faut viser par l'adjectif « scientifique » du titre.

Nos étudiants évoluent dans le découpage d'études de type Bologne et sont obligés de fabriquer à la fin de chaque cycle une production écrite scientifique qui sert à : a) évaluer les connaissances de spécialité, b) mesurer la capacité de maniement d'une langue étrangère (le français) au cours de la communication écrite, c) faire preuve d'une compétence scientifique qui s'associe obligatoirement à la profession (En Roumanie, les enseignants du pré-universitaire sont évalués et classifiés d'après des critères qui font référence à la recherche). Pour revenir à l'affirmation de Sonia Branca-Rosoff (voir *supra.*), nous tentons de l'affiner en ajoutant une distinction entre les élèves de l'école primaire et ceux placés en situation de phase terminale des études : si pour les premiers, « rendre public » n'a pas de sens car la notion de « public » est vide, pour les derniers, « rendre public » signifie bel et bien « faire connaître quelque chose » sinon à tous, au moins à un groupe assez large de personnes qui sont impliquées : tuteur, jury, public assistant à la soutenance de son travail de recherche (forme basée sur la même source informationnelle que le mémoire).

Le support de la réflexion est l'observation des étudiants roumains en master, que nous avons tutorés dans le parcours de recherche de leurs mémoires, ensuite l'analyse de leurs productions, plusieurs dizaines de travaux devenus notre corpus. Nous mettons en discussion surtout la situation de fin d'études et des travaux obligatoires pour cet événement (mémoire de licence, mémoire de master ou dissertation) et précisons d'emblée que le contenu de la notion d'*avant- texte* doit être inévitablement revu dans notre cas.

### **Manuscrit, bouillon, texte fini**

L'étude s'attache moins à la génétique textuelle qu'à une zone d'intersection entre analyse du discours et la linguistique textuelle. La distance par rapport à la génétique textuelle se réalise dans le domaine où opèrent deux de ses notions de base : *manuscrit* et *brouillon*. Leur définition est donnée par Fenoglio (2007 : 9) :

*Le manuscrit, terme générique, désigne le support sur lequel est arrêté une série de métamorphoses : hésitation, reprises, repentirs, etc. Ces métamorphoses sont le fruit d'un travail psychique, cognitif et gestuel de la part de l'écrivain qui laisse des traces matérialisées graphiques de ce travail sur le manuscrit.*

La notion de « manuscrit » tout comme celle de « brouillon » nécessitent une clarification imposée par notre position, d'abord une clarification sur la forme et ensuite une clarification qui vise le contenu et la finalité.

En ce qui concerne la forme : le *manuscrit* ou, à l'époque actuelle, *tapuscrit* plus ou moins mis en forme sur l'ordinateur, peut être représenté par les fiches de plusieurs catégories. Une réalisation manuelle sur une feuille de papier permet la distinction des éventuelles ratures, hésitations, ajouts, etc., ce qui est possible pour la forme électronique seulement si le sujet scripteur active la commande *Suivi des modifications*, situation que nous n'avons pas rencontrée puisque la fiche de note n'est pas un objet conçu pour être analysé, elle a un but précis : servir d'aide mémoire pour le chercheur arrivé à la phase de rédaction.

Pour ce qui des clarifications concernant le contenu et les finalités, les fiches de travail, en tant qu'outils intellectuels « outil de synthèse et d'organisation des données en vue d'une utilisation ultérieure » (Guidère, 2004 :15) peuvent intéresser l'analyse génétique.

Deux grandes catégories sont envisagées : les fiches bibliographiques et les fiches thématiques. Quelques différences sont à noter, d'après Mathieu Guidère. Les fiches bibliographiques : a) sont basées sur des références précises, b) indiquent la thèse de l'auteur, c) indiquent les idées de l'ouvrage, d) contiennent des citations qui expliquent les idées de l'auteur, citations accompagnées par des références complètes. Il est à observer qu'elles servent à la description d'un état/phénomène/stade de recherche en matière, etc. Par contre, les fiches thématiques semblent être concentrées sur les informations ou les données statistiques liées à un stade de la recherche dans le domaine respectif et en directe liaison avec le thème proposé. Toujours conçues comme « aide mémoire », ces fiches sont centrées plus sur l'éclaircissement du contenu des définitions et de la présentation de leurs évolutions.

Ces fiches font partie de l'avant texte, peut-être, chronologiquement, elles se situent dans un avant avant-texte, comme un premier palier d'une rédaction envisagée comme un projet d'écriture, mais pas encore entamée. Elles ne sont pas encore « bouillon » par lequel on entend « le manuscrit considéré en tant qu'ébauche d'un texte 'fini' à venir (Fenoglio, 2007 : 9).

Dans une rédaction rythmée selon les conseils des spécialistes, les fiches de travail représentent les premiers fragments du discours scientifique que l'étudiant se prépare à tenir et font l'objet d'une consultation avec le tuteur. Certes, puisqu'elles contiennent des notes, elles ne seront pas évaluées comme une feuille d'examen et ne recevront pas de points, mais une discussion sur le 'bien bâti' ou 'mal choisi' est incontournable. Elles constituent le « travail préparatoire à la recherche » (Guidère, 2004 :16) et se laissent classer d'après le contenu : fiches biographiques, citationnelles, idéelles, bibliographiques, statistiques (*Idem.*)

La deuxième étape à saisir dans une approche génétique du texte scientifique

universitaire est l'étape manuscrit (ou tapuscrit), représentant des parties du mémoire où le mémoire entier rédigé sous forme de texte et présenté au coordinateur. Il s'agit d'un texte considéré sinon comme 'fini' (puisqu'il supporte obligatoirement des transformations) au moins proche de l'être. Ce texte peut subir des enlèvements, des ajouts, peut montrer un certain degré d'hésitation.

Il faut souligner qu'un texte de ce genre est le résultat d'une programmation, obligatoire dans le parcours de recherche de ce type, qui est encore un parcours dirigé, coordonné. Ce type de programmation se distingue nettement de ce qu'on entend par *programmation* dans la situation de l'élaboration d'une œuvre littéraire. Par cette dernière, l'écrivain programme le thème, les personnages, les rôles, le ton, établit un plan, etc., mais tout ne tient qu'à lui et à ses intentions. Le mémoire universitaire fait entrer en scène un jeu de médiation entre le concepteur et le coordonnateur ; la planification en est toujours marquée. Le type d'écriture est, certes, « écriture à programme » et non pas « écriture à processus » (sens de Fenoglio, 2007 :10), car le programme, obligatoire dans le parcours de l'étudiant chercheur part d'une question principale et comprend un calendrier à respecter : « recherche sur documents - X mois, travail sur le terrain - Y mois, mise en perspective - Z mois, [...] plan de rédaction - telle date » (Beaud, 2003[1985] :43).

### Approche discursive de l'avant-texte

Posée ainsi, la problématique tourne autour de « qui parle ? » et « à qui ? » Suivre le parcours des notes vers le brouillon et ensuite vers le texte signifie observer une pluralité de voix qui s'inscrivent dans la polyphonie discursive et dans l'hétérogénéité textuelle.

L'étape déjà évoquée, de l'élaboration des fiches, se constitue comme première zone de forte polyphonie. L'étudiant fait entendre ici sa voix et la voix de l'Autre, selon qu'il tient son propre discours ou laisse se manifester un discours différent du sien : citations, reprises, reformulations en sont la preuve.

Michel Beaud recommande quelques types de fiches bibliographiques et explique leur utilité. Par exemple, une fiche sur laquelle l'étudiant écrit : « Georges ARDOIN, *De la connaissance*, Editions du Soleil, Genève, 1924, 393 p. » (2003[1985] :46), peut être complétée pour servir, entre autres, à localiser l'exemplaire si l'on ajoute « Bibl. St.Jean » et la cote de l'exemplaire « 8° 10° 225 » (*idem.*) ou peut servir dans la première partie du mémoire, celle destinée à la revue de spécialité, « appréciation personnelle sur l'ouvrage référencé et l'usage à en faire » (*ibidem*). Une telle fiche est polyphonique et combine différents espaces textuels. Le nom de l'auteur et le titre font partie du périphrase éditorial et laissent entendre la voix de l'auteur du livre, « Editions du Seuil Genève, 1924, 393 » représente la voix de l'éditeur (périphrase

éditorial). Les autres ajouts « Bibl. St. Jean » et la cote « 8° 10° 225 » qui normalement, se trouvent marqués sur le livre, indiquent la voix de la personne désignée à inventorier les livres de la bibliothèque, pendant que ce qui se trouve sous « appréciation personnelle sur l'ouvrage référencé et l'usage à en faire » provient de l'auteur de la fiche, l'étudiant-chercheur. C'est également à lui que l'on attribue le petit segment « p. », généralement acceptée comme abréviation de « page(s) », impossible de ranger du côté de l'éditeur, qui normalement n'ajoute pas le mot « page », abrégé ou non, au nombre de pages du livre.

L'étape suivante, celle du dossier en train d'engager le travail de rédaction « avec une première mise en place des parties et des chapitres, le plus souvent avec des titres provisoires, indicatifs, qui pourront, au fur et à mesure de la rédaction, être améliorés » (Beaud, 2003[1985] :74). Ce plan est soumis au directeur de thèse et subit, selon les circonstances, plusieurs modifications : suppressions, ajouts, différents types de raccourcissements, etc. Il fait partie d'un avant-texte obligatoire dans le parcours scientifique et laisse transparaître la voix de l'auteur du travail scientifique, qui imagine le trajet de son argumentation, celle du tuteur qui intervient dans le texte avec des suggestions pour le compléter, le modifier, l'améliorer et celles des auteurs des citations qui s'insèrent dans le texte scientifique selon la visée de l'auteur de ce texte.

La présence du scripteur dans son texte est un jeu de marques personnelles, entre *je*, *mon*, *nous*, etc. Choisir le *je* ou le *nous* comme forme de présence est une question de modestie, mais aussi de rigueur. En tout cas, maintenir la même forme tout au long de son mémoire, après l'avoir choisie devient un impératif. Des structures comme celles qui suivent sont incohérentes et vont être sanctionnées par l'évaluateur.

« Un autre point de **notre** analyse vise le registre de langue le plus présent dans le discours des manuels. Comme on observe dans le tableau, le registre familier prédomine dans les manuels pour les débutants et les registres soutenu et standard-pour les avancés [...] Dans cet article j'ai proposé une analyse comparative des manuels roumains de FLE. »

Le dérapage de « nous » vers « je » est également imputable à une forme que nous encadrons comme remémorative, une opération basée sur un support matériel, un article publié par le sujet et sur lequel on revient, en l'actualisant par évocation. Comme cet article lui appartient, le *nous* d'auteur, modeste et mis à une forme non marquée, glisse vers le *je* et détermine une rupture discursive qui redit une temporalisation dans l'activité de rédaction scientifique : l'article invoqué appartient à une phase dépassée. Le style soigné impose au scripteur de veiller à la quantité des marques personnelles et à leur fréquence.

Un autre type de rupture discursive est celle provoquée par le passage de la première

personne à l'indéfini « on », comme dans l'extrait suivant qui est tiré d'un mémoire de master, finalisé en 2008 et intitulé *Rites d'interaction. L'embarras, l'offense et les échanges réparateurs*. L'auteur propose comme titre du chapitre III « Observations suggérées par notre corpus » dont la référence directe inclue l'énonciateur et revient à l'intérieur du texte sur la figure discursive de l'auteur, qui se cache sous l'indéfini « on ». La variante pronominale a été considérée par l'évaluateur comme impropre pour un texte scientifique très personnel, d'où l'avertissement en gris avec la proposition implicite de révision et de changement, comme dans le fragment suivant extrait d'un mémoire de master. L'évaluateur met en gris les parties qui nécessitent des modifications, explique les modifications dans le texte, à l'aide d'un détachement ou les discute lors d'une séance de consultation.

#### Quelques observations suggérées par notre Analyse du corpus

Dans ce dernier chapitre on se propose de mettre en pratique les théories d'Erving Goffman et de C. Kerbrat Orecchioni concernant les rites d'interaction et l'échange réparateur en ayant comme support le roman "Pierre et Jean" de Guy de Maupassant. On va observer les types de relations entre les personnages et le moment où une situation conflictuelle intervient c'est extrêmement intéressant de voir la réaction des partenaires qui se trouvent face à face.

On va suivre [SENS IMPRECIS] les personnages principaux dans leur évolution ou leur involution. Au début la famille Roland vit dans une atmosphère paisible, ils mènent une vie sans perturbations extérieures. On va voir que les relations entre les membres de cette famille vont se dégrader peu à peu le moment où Jean a reçu la fortune d'un ami appelé Maréchal.

Les ajouts de l'évaluateur sont écrits en majuscules, entre parenthèses crochets [SENS IMPRECIS], les suggestions d'harmonisation ont été marquées en gris. Ainsi, on constate que la distance discursive (entre « notre » du sous-titre et les multiples « on ») brise la cohérence. La rature signale un manque d'attention dans la formulation du titre et le besoin de le repenser.

Comme une caractéristique générale nous soulignons que le scripteur, même s'il arrive (involontairement) à des ruptures textuelles, garde une attitude réservée par rapport à l'allocutaire et n'introduit pas de marques renvoyant directement à celui-ci (formes de la deuxième personne, *vous*, *votre*). Le discours tenu par l'auteur d'une dissertation, d'un mémoire ou d'un article scientifique est considéré comme le plus « neutre ». La relation scripteur-lecteur impose dans ce cas une distance académique, générée par les rôles « étudiant » -« enseignant/évaluateur ». Le deuxième est tenu non impliqué. Le « nous » et le « vous » inclusifs dans la direction de l'allocutaire apparaissent très rarement dans ce type de discours. La présentation orale d'une

communication scientifique peut s'ouvrir dans cette direction, la soutenance d'un mémoire, toujours orale, n'en peut pas. Si c'est une orientation ou une autre, cela dépend du rôle du public récepteur et du type de discours. Lors d'une communication scientifique, le discours a une dominante d'effet de type informatif- argumentatif, mais ne suscite pas expressément une évaluation (ce qui se passe dans la situation d'un travail évalué par le jury), mais plutôt une adhésion à l'idée/théorie/étude présentée.

### Approche génétique de l'avant-texte

Distinguer les traces d'un texte n'est pas chose fort compliquée si l'on prend en compte les variantes textuelles du mémoire que l'étudiant doit présenter et discuter avec son tuteur. Un exemple plus bas :

~~FACTEURS D'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS LE DISCOURS LITTÉRAIRE D'ANDREÏ MAKINE  
DANS LE ROMAN FRANÇAIS  
"LA FEMME QUI ATTENDAIT" ET DANS SA VARIANTE EN ROUMAIN~~

PHENOMENES D'HETEROGENEITE DANS LE DISCOURS LITTÉRAIRE TRADUIT. APPLICATION SUR L'ŒUVRE D'ANDREÏ MAKINE

#### INTRODUCTION

Phrases introductives.....

METHODE D'ANALYSE DU CORPUS CONSTITUE

But de la recherche et objectifs généraux

Andrei Makine et son œuvre.

La traduction de l'œuvre en Roumanie

#### Chapitre no 1. Démarches théoriques : notions de base, perspective de l'étude

A) LE STATUT ET LE ROLE DE L'AD DANS LES RECHERCHES DE L'ECOLE FRANÇAISE D'ANALYSE DU DISCOURS ~~Analyse du discours de la perspective de la linguistique actuelle de l'école française~~

B) L'HETEROGENEITE DISCURSIVE

TYPES D'HETEROGENEITE

C) PERSPECTIVE TRADUCTRICE

#### Chapitre no2. Phénomènes d'hétérogénéité dans .....

Hétérogénéité montrée dans le discours français et sa variante traduite (perspective d'Authier-Revuz)

Cet extrait offre une image visuelle de ce qu'on peut considérer comme texte portant des traces de son devenir. L'exemple combine plusieurs manifestations de l'avant-texte et réfère à un mémoire de master, daté 2008, pour lequel l'auteur a présenté un plan dont un fragment sert d'illustration pour la reformulation. Ainsi, « Facteurs d'hétérogénéité dans le discours littéraire d'Andreï Makine dans le roman français *La femme qui attendait* et dans sa variante en roumain » a été considéré comme trop long, puisqu'il a voulu tout expliquer d'un coup : problématique (hétérogénéité), corpus (Andreï Makine, *La femme qui attendait*), la perspective du « discours littéraire », le genre (roman), la langue d'écriture (le français), la méthode (comparative, puisqu'il s'agissait d'une œuvre et sa traduction en roumain). Transformé, le titre principal devient plus condensé et, pourvu d'un sous-titre, conserve les informations concernant le corpus de travail.

De même, le contenu du plan a supporté plusieurs interventions, des modifications de titres. « Le statut et le rôle de l'AD dans les recherches de l'Ecole française d'analyse du discours » a été suggéré comme remplaçant d'« Analyse du discours de la perspective de la linguistique actuelle de l'école française ». Quelques recommandations (opérées avec des majuscules) ont visé le parcours proprement-dit, par exemple « Méthode d'analyse du corpus constitué », sous-chapitre à insérer obligatoirement dans le texte, d'autres sont des propositions de titre de chapitres ou sous-chapitres ou de brèves informations sur le contenu planifié, le texte à venir.

## Conclusions

Les perspectives interdisciplinaires que nous avons eues ont placé l'étude dans la zone de la linguistique textuelle et l'ont conduit, également, vers le champ de la genèse du texte, cette fois-ci, scientifique. De l'intérieur de cette zone nous avons déterminé quelques éléments qui peuvent élucider les frontières de « l'avant texte », son contenu et sa distance par rapport au « texte proprement-dit » de la production scientifique.

Ce que nous retenons comme conclusion-orientation méthodologique est le fait que la rédaction d'un travail scientifique, un mémoire, par exemple, traverse des étapes textuelles correspondant à la recherche, ayant plusieurs variantes, plus ou moins éloignées, et que cela constitue un TOUT nécessaire à être évalué en même temps que la forme ultime.

## Bibliographie

Beaud, M. [1985]. 2003. *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : La Découverte.

- Branca-Rosoff, S., Garcia-Debanc, C. 2007. « L'avant-texte à l'école primaire. Quelques jalons de 1850 à nos jours ». *Langue française*, n° 155, pp. 35-51.
- Bellemin-Noël, J. 1972, *Le texte et l'avant-texte*, Paris : Larousse.
- Dalcq, A.-E., Englebert, A., Uyttebrouck, E., Van Raemdonck, D. 2009 [2007]. *Mettre de l'ordre dans ses idées*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Fenoglio, I., Chanquoy, L. (éds.) 2007. « Avant le texte: les traces de l'élaboration textuelle ». *Langue française*, n° 155, Paris : Larousse.
- Van Der Maren, J.-M. 1999. *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

## Du document authentique : adaptation du document informatif compact à l'enseignement du français en milieu académique



Anca Gățã

Centre de recherches « Théorie et pratique du discours », Université  
« Dunărea de Jos » de Galați, Roumanie

Anca.Gata@ugal.ro

Reçu le 20-02-2014 / Évalué le 15-06-14 / Accepté le 16-09-14

### Résumé

Cette étude est sous-tendue par une expérimentation pédagogique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ou secondes dans le milieu académique dont l'objectif est d'utiliser des documents de dimensions importantes comme par exemple les divers types de rapports, les sites web des entreprises dans les activités de classe et dehors la classe. Une brève introduction rappelle les éléments fondamentaux de la pédagogie du document authentique dans la classe de langue étrangère ou seconde. L'étude introduit un nouveau concept et en propose une définition : le document informatif compact (DIC). De possibles approches didactiques du DIC sont relevées, de même que les conséquences cognitives et linguistiques de son emploi pour les apprenants. Des exemples de DIC sont donnés et des suggestions sont faites concernant les aspects méthodologiques de l'exploitation de tels documents de dimensions importantes dans les cours de langues. L'objectif fondamental de l'emploi de tels documents est de faire les étudiants comprendre et interpréter des informations, communiquer des informations et manier l'information, argumenter et contre-argumenter en ayant recours à des informations dans des situations de communication formelles et non-formelles.

**Mots-clés :** adéquation cognitive, compétence linguistique, document authentique.

### Another look at the authentic document : adapting the compact informative document to teaching French in the academic environment

### Abstract

This study relies on a pedagogical experiment in foreign or secondary language teaching having as an objective the use of large documents such as various types of reports and company websites in teaching activities in and outside the classroom in the academic environment. A brief introduction reminds the main elements of the pedagogy of the authentic document in the foreign or second language class. A new concept is introduced and tentatively defined : the compact informative document (DIC / CID), and possible approaches to its use are discussed, as well as some of the cognitive and linguistic consequences of its use for learners. Some examples of CID are given and suggestions are made with regard to methodological issues raised by the use of such large documents in the classroom. The main objective in using such documents is to get students to understand and interpret information, to communicate and manipulate it, to argue and counter argue by using information provided by the CIDs, in formal and informal communicative situations.

**Keywords:** authentic document, cognitive adequacy, linguistic competence.

## Introduction

Cette étude a comme point de départ principal une expérience de vingt-trois ans dans l'enseignement académique du FLE et du FOS en Roumanie. À celle-ci s'ajoutent la préoccupation didactique pour l'emploi du texte et du document authentiques en classe de langues et le souhait de faire conscientiser aux étudiants la nécessité d'apprendre la langue en relation avec son usage relationnel, professionnel, social, public, dans son contexte culturel. D'où un intérêt accru pour les activités didactiques pouvant relier vie quotidienne et/ou professionnelle et pratique de la langue étrangère pour parler de réalités qui ont un rapport avec la culture de la langue étudiée. Les remarques qui suivent ont un caractère provisoire et d'étude en cours, étant destinées à fixer des jalons conceptuels au sein d'une expérimentation qui vient de commencer il y a environ 8 mois. Les détails de l'expérimentation ne font pas l'objet de cette présentation, elle est concernée plus particulièrement avec des questionnements et de précisions d'ordre théorique et conceptuel.

### 1. Un rappel à propos des documents authentiques

Le document authentique comme outil conceptuel et méthodologique est apparu dans le paysage didactique dans les années 1970 pour s'ajouter aux autres types de matériel pédagogique que proposaient les enseignants à la classe, à savoir les phrases fabriquées ou extraites de textes littéraires pour enseigner la grammaire et le vocabulaire, ou bien des textes littéraires ou fabriqués pour enseigner plus généralement la langue. L'introduction de ce type de documents en classe de langue permettait ainsi de faire fusionner l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, de la civilisation, de la grammaire et des expressions pragmatiquement déterminées (du type *Comment ça va, Ça y est, Et avec ça ?*). Dans le contexte pédagogique et didactique, un document est un « support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique » (Cuq, 2003 : 75). Dès qu'il est présenté par l'enseignant à des apprenants de langue étrangère, tout « message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (Cuq, 2003 : 29) devient *document authentique*.

Les documents authentiques peuvent se présenter sur des supports divers et être de types différents : « scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique » (Cuq, 2003 : 75. De même, ils peuvent être classés, comme le discours, dans des catégories fonctionnelles : documents authentiques utilisés dans la vie ordinaire (menus

de restaurants, recettes de cuisine, guides touristiques, formulaires de réservation, catalogues, dépliants, brochures) et documents authentiques utilisés dans la vie professionnelle (compte rendu de réunion de travail, note de service, message téléphonique ou électronique professionnel). Cette classification n'est pas extrêmement utile : même pour les documents utilisés couramment dans la vie quotidienne pour pourvoir à des nécessités ordinaires, un document authentique a un certain degré de spécialisation : le type de support utilisé n'influence pas de manière significative la démarche pédagogique.

Un formulaire à remplir en ligne, par exemple, n'est pas fondamentalement différent par rapport à un formulaire à remplir sur papier. Parmi les différences on peut compter les suivantes :

a) le mode d'accès au document authentique - chaque mode d'accès au document authentique présuppose des spécificités, des avantages et des inconvénients différents : pour le document authentique écrit l'enseignant doit pourvoir des copies, pour le document authentique en ligne, il doit disposer d'un nombre suffisant d'ordinateurs, d'un accès constant à Internet ;

b) la vérification des formulaires remplis sur papier peut être effectuée par l'enseignant, tandis qu'elle n'est pas toujours possible après l'envoi du formulaire en question ;

c) la mise en œuvre des mécanismes et processus d'apprentissage - les formulaires électroniques comportent souvent des choix complètement formulés - le choix s'opère plus simplement car l'apprenant n'a qu'à lire les choix qui lui sont offerts et cliquer sur l'un de ceux-ci, ce qui suppose l'avantage de lui faire exercer les compétences de compréhension du message écrit ; le formulaire sur papier peut ne pas proposer des choix, ce qui suppose l'avantage de faire exercer à l'apprenant ses compétences de production écrite.

La classification selon divers critères des documents dits *authentiques*, *bruts* ou *sociaux* (Cuq, 2003 : 29) est peut-être moins importante que la conscientisation par l'enseignant et par le didacticien des types de séquence didactique où le document authentique peut être valorisé. Ainsi, le document peut avoir dans les diverses séquences didactiques une ou plusieurs des fonctions suivantes : sensibilisation, structuration, entraînement, évaluation, auto-évaluation. (Cf. Cuq, 2003 : 75) Dans la même logique, le document authentique peut être classé selon qu'il répond à un ou plusieurs objectifs parmi ceux qui visent le développement des compétences de compréhension et/ou de production orale et/ou écrite. Et non dernièrement, il peut être plus ou moins approprié à la pratique de la grammaire, du vocabulaire, de certains actes de communication / de langage, à l'enseignement de la civilisation et des spécificités culturelles.

Dans ces cadres, il faut toujours partir de la prémisse que :

*Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception.* (Cuq, 2003 : 29)

Cette étude est concernée par la présentation d'un certain type de documents qui peuvent devenir ou bien être utilisés comme des documents authentiques dans l'environnement académique ou dans certaines situations de formation professionnelle aux langues, semblables aux situations d'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS).

## **2. Le document informatif compact (DIC) : précisions théoriques et conceptuelles**

Par *document informatif compact* (DIC) je fais référence à un document écrit de dimensions assez importantes qu'on peut utiliser en classe pendant plusieurs rencontres didactiques et qu'on peut proposer comme support de tâches didactiques en dehors de la classe pour des activités individuelles ou de groupe. Les dimensions d'un tel document peuvent aller d'environ 700 mots si le texte est surtout complété par un nombre important d'images (au moins 15-20) jusqu'à 100-200 pages, en fonction des objectifs considérés et des caractéristiques des apprenants (âge, formation, niveau de langue).

L'objet désigné ici DIC, comme tout autre objet utilisé en tant que « document authentique », est dans la vie réelle un rapport, un compte-rendu, un dossier de presse, un numéro de quotidien ou de magazine, un atlas (dans notre équipe, nous avons exploité l'atlas économique et politique publié par *Le Nouvel Observateur*, l'*Atlaséco*). Un tel document a certainement une raison d'être et une existence en soi et il n'a pas besoin d'être utilisé en classe pour fonctionner dans la réalité.

Le terme *document informatif compact* a été choisi pour désigner un document authentique ou brut dont la raison principale d'exister est de nature informative. Le choix du déterminant *compact* pour le caractériser est justifié par le fait que les informations rassemblées autour d'un sujet font du document un tout cohésif et cohérent, un ensemble de connaissances structurées avec un certain objectif selon des principes et des normes, se caractérisant aussi par une certaine densité. Même si l'adjectif *compact* est utilisé dernièrement en rapport avec l'activité informatique et les produits électroniques (le CD est un disque compact), son emploi dans le terme DCI est sous-tendu par

l'un des sens les plus « traditionnels » du mot, qu'on peut retrouver dans le *Trésor de la langue française* :

« A.- [En parlant d'une substance, d'un corps naturel] 1. Dont les éléments sont nombreux, serrés, formant un tout dense, solide, ne laissant pas ou presque pas de vide. [...] 3. IMPRIMERIE [...] b) [En parlant d'un livre, d'une édition] Qui contient beaucoup de matière sous un petit volume en raison de l'utilisation de caractères et d'une disposition serrés. [...] 5. MÉCAN. [En parlant d'un appareil] Petit, contenant beaucoup d'éléments dans un volume réduit. [...] »

Le DCI correspond à un texte informatif de dimensions amples. Le texte informatif se caractérise par l'organisation autour d'un sujet, d'une entité à propos duquel / de laquelle il est censé donner des réponses à des questions telles : quoi ? qui ? comment ? où ? quand ? pourquoi ? **On informe d'habitude à propos d'événements, d'états, de situations, de faits, d'actions.**

Mais les textes informatifs ne sont jamais homogènes, c'est-à-dire ils comportent toujours des séquences de nature différente : descriptive, explicative, argumentative. Dans une perspective maximale de l'argumentation, certains auteurs considèrent, par exemple que tous les autres types textuels se subordonnent à une intention argumentative, et alors tout texte informatif serait en fin de compte argumentatif.

La composante informative est plus adéquate, dans mon opinion, à l'enseignement des langues et à l'emploi du document authentique parce que le texte informatif s'organise selon des principes plus transparents que le texte argumentatif. En outre, il se développe selon un ordre linéaire, tout au plus arborescent, sans demander à l'apprenant des efforts importants de retour en arrière, de réinterprétation du sens des mots et des expressions en vue de la construction de la signification d'ensemble.

À partir de l'idée que la définition correspondant au terme DIC est acceptable, on peut accepter qu'un objet existant dans le milieu social peut devenir un DIC dans l'environnement plus étroit de l'enseignement-apprentissage des langues, à savoir être investi par l'enseignant avec des valences cognitives, terminologiques, didactiques. On veille ainsi, dans des buts pédagogiques, à ce que le DIC soit adéquat de plusieurs points de vue : cognitif, terminologique, didactique.

L'adéquation cognitive vise le type de connaissances censées être transférées aux apprenants par l'étude du document. Ces connaissances sont, d'une part, de nature encyclopédique et/ou disciplinaire et, d'autre part, de nature linguistique (connaissances de vocabulaire, de culture, de civilisation, de syntaxe, d'usage de la langue en situation). L'adéquation terminologique vise la correspondance entre le DIC, d'une part, et le type et le niveau de formation des apprenants, d'autre part. Tandis qu'on

peut proposer des DIC d'assez stricte spécialité aux étudiants des formations linguistiques, il sera plus convenable de proposer aux étudiants des diverses autres disciplines des DIC construits autour des sujets de culture générale, sociale, civique et de spécialité. Par ailleurs, il est souhaitable de choisir des documents à portée générale, qui présentent aussi un certain intérêt à la lecture, sans être ni trop généraux, ni trop spécialisés. L'adéquation didactique porte sur des caractéristiques du document qu'on peut exploiter strictement au niveau pédagogique : étant donné les dimensions du document, quelles parties va-t-on utiliser et comment ? Quelles parties va-t-on étudier en classe ? Lesquelles se prêtent à une exploitation individuelle, lesquelles à une exploitation en équipe ?

### **3. Emploi du DIC dans le milieu académique : français langue étrangère (FLE) et français sur objectif spécifique (FOS)**

Dans l'enseignement académique roumain, une langue étrangère peut avoir les statuts suivants :

- a) elle est l'une des deux spécialisations d'une formation en *langue et littérature*, en combinaison avec le roumain comme langue maternelle ou une autre langue étrangère ; la mission des futurs diplômés est généralement celle d'enseignants ; le niveau des étudiants peut aller de B1 jusqu'à C2 ;
- b) elle est l'une des deux spécialisations d'une formation en langues étrangères appliquées, en combinaison avec une autre langue étrangère ; la mission des futurs diplômés est généralement de traducteur, secrétaire bilingue, rédacteur professionnel ou technique ; le niveau des étudiants peut aller de A2 jusqu'à C2 ;
- c) elle est étudiée en première année des formations non linguistiques à raison de 28 à 56 heures ; le grand nombre d'étudiants dans une classe (jusqu'à 30 parfois) rend l'activité assez difficile, surtout si le nombre d'heures en présentiel est réduit ; le niveau des étudiants va de A1 jusqu'à B1.

D'autres situations peuvent exister, mais elles sont marginales (enseignement en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années pour les affaires internationales, dans les filières francophones, cours facultatifs). Dans tous les cas, le niveau de langue des étudiants dépend de leurs études et expériences linguistiques précédentes.

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'apprenant d'une langue est vu « comme un acteur social censé accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier », d'où *la nécessité qu'il acquière, outre les compétences langagières générales, des compétences spécifiques d'un domaine déterminé. Il en résulte un entremêlement permanent de la langue générale et de la langue spécialisée*

*dont l'acquisition assure la réception et la production des textes / des messages en vue de réaliser une tâche ...* (Scripnic, 2013 : 96).

Ces remarques soulignent la nécessité de l'appel à des manifestations linguistiques diverses dans le processus d'enseignement-apprentissage, avec un intérêt accru pour la diversification des domaines de connaissances pour des étudiants en langues étrangères appliquées et en master spécialisé de traduction. Les DCI donnent la possibilité à l'enseignant d'exposer de tels apprenants à des matériaux linguistiques provenant de zones ontologiques distinctes, sans rapport entre elles, afin de permettre à l'étudiant de saisir la complexité de l'exercice de traduction ou de transposition / équivalence terminologique d'une langue à l'autre.

Pour les documents de dimensions amples, on peut utiliser : des rapports réalisés par des équipes désignées par un organisme d'État, organisés par thématiques très larges - on peut en retrouver sur le site web de la Documentation française ; des rapports annuels de responsabilité sociale d'entreprise (RSE) - on peut les trouver sur les sites web des grandes compagnies ; des dossiers de presse sur papier ou sur Internet reflétant un événement de notoriété - un dossier de presse peut être également réalisé par l'enseignant ou par les étudiants par la mise ensemble des documents disponibles à propos d'un événement, d'une personnalité ; un site dans sa totalité ou bien dans l'une de ses parties (site de la RATP, site de la Mairie de Paris, rubrique « Que faire à Paris ? », « Expositions », etc.

Bozhinova (2009 : 170 ; 2010) souligne la nécessité de développer chez les étudiants des aptitudes de compréhension - interprétation - communication à travers des textes authentiques en français. Les DIC identifiés ou utilisés en classe sont des textes informatifs qui ne peuvent pas le plus souvent être parcourus dans leur intégralité par les étudiants. Un point de départ dans le choix du matériel pédagogique a été l'idée qu'il est utile, agréable et relativement facile de familiariser les étudiants avec des informations concernant la réalité contemporaine ou non contemporaine, dans ses aspects les plus divers en utilisant la langue étrangère, dans notre cas le français. Les compétences des étudiants ciblées sont en même temps générales (réception et production) et spécifiques : comprendre et interpréter *des informations* ; communiquer *des informations* et manier *l'information* ; argumenter et contre-argumenter en ayant recours à *des informations* dans des situations de communication formelles et non-formelles.

Le schéma ci-dessous rend compte des situations recensées pour cette étude sur la base de mon expérience en classe et des discussions collégiales avec les enseignants de FLE et de FOS de mon université. Sont indiqués : la formation dans laquelle on a utilisé un DIC, l'année d'études, le niveau de langue, le titre du document.

- Économie et affaires, Licence 1<sup>ère</sup> année, B1 : « Atlaséco » ; « Le commerce équitable : 40 propositions pour soutenir son développement » ;
- Médecine, Licence 1<sup>ère</sup> année, A2 : « La mort à l'hôpital » ;
- Génie mécanique, Licence 1<sup>ère</sup> année, A1 : Site web Renault « Responsabilité sociale de l'entreprise » et Rapport Renault de « Responsabilité sociale de l'entreprise » ;
- Langue et littérature françaises, Licence 3<sup>ème</sup> année, B2 : « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française », « Rapport relatif à l'implantation des kiosques à journaux » ;
- Langues étrangères appliquées, Licence 2<sup>ème</sup> année, B1 : « Atlaséco », Rapport Renault de « Responsabilité sociale de l'entreprise » ;
- Discours spécialisé. Terminologies. Traductions, Master 1<sup>ère</sup> année, C1-C2 : « Atlaséco », « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française », Rapport Renault de « Responsabilité sociale de l'entreprise » ; « Le commerce équitable : 40 propositions pour soutenir son développement ».

À une seule exception, l'« Atlaséco », qui n'est disponible que sur format papier, les DIC utilisés sont accessibles aux adresses Internet ci-dessous (consultées le 20 novembre 2013).

- « La mort à l'hôpital »,  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000037/0000.pdf>
- Site web Renault « Responsabilité sociale de l'entreprise »  
<http://www.renault.com/FR/GROUPE/DEVELOPPEMENT-DURABLE/RESPONSABILITE-SOCIALE-DE-L-ENTREPRISE/Pages/accueil-rse.aspx>
- Rapport « RSE » Renault  
[http://www.renault.com/fr/groupe/documents\\_without\\_moderation/rapport%20rse%20renault%202012.pdf](http://www.renault.com/fr/groupe/documents_without_moderation/rapport%20rse%20renault%202012.pdf)
- « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française »,  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000675/0000.pdf>
- « Le commerce équitable : 40 propositions pour soutenir son développement »,  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000304/0000.pdf>

- « Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française », « Rapport relatif à l'implantation des kiosques à journaux »  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000346/0000.pdf>

Un DCI de dimensions minimales au niveau du texte que j'ai eu l'occasion d'exploiter en classe récemment et que je continue à utiliser en raison de son évolution et modification est représenté par une annonce initiale sur le site de la Mairie de Paris à propos de la démolition d'un immeuble dans le 13<sup>ème</sup> arrondissement de Paris (la Tour 13) ; avant la démolition, on a invité des artistes dessinateurs exercer leurs talents sur les parois de l'immeuble et sur les murs intérieurs des appartements, ce qui a fait naître « la plus grande exposition de Street Art du monde ». La sauvegarde des informations publiées sur le site de la Mairie de Paris, tout comme des photos des œuvres d'art et des informations empruntées à d'autres sites m'ont permis de créer un macro-document informatif compact, un dossier de la Tour 13 qui ne se retrouve que partiellement sur Internet à cet instant. Le grand nombre de photos et le site [www.tourparis13.fr](http://www.tourparis13.fr) tant qu'il existera permettent une exploitation intéressante du matériel, au long de plusieurs séances de travaux dirigés où les étudiants ont pu exercer leurs compétences de compréhension du texte écrit et de production orale. La production orale a été destinée particulièrement aux commentaires concernant les œuvres représentées sur les murs, au point de vue des contenus, des formes, des couleurs, des illusions optiques créées. Mais en même temps, des notions de grammaire et de vocabulaire situationnel ont été acquises ou renforcées, des connaissances culturelles ont été exploitées ou construites dans le cadre des échanges.

Dans ces cadres, on voit l'importance des deux concepts de *compression* et d'*expansion* proposés par Cuq et Gruca (2002). Les dimensions très grandes de certains documents de ce type, comme les possibilités d'exploitation pratiquement en nombre indéterminé obligent l'enseignant à procéder partiellement à la compression, définie comme « une procédure méthodologique d'enseignement qui consiste à prendre en compte le fait que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits. » (Cuq et Gruca, 2002 : 54) L'application de cette procédure est partielle dans le cas présenté dans cette étude parce que l'objectif est de garder le matériau culturel et linguistique intact - le DIC - en l'utilisant sur plusieurs rencontres en classe et en proposant des activités enchaînées hors la classe. C'est ce qui permet à l'étudiant de se familiariser aussi à la structure et à l'organisation du document par la confrontation périodique avec celui-ci. D'autre part, l'expansion est « une procédure méthodologique qui permet de faire des savoirs

ou des activités didactiques des savoir-faire non didactiques » (Cuq et Gruca 2002 : 55). Pour les étudiants des formations non linguistiques possédant un bon niveau de langue et une forte motivation, les contacts avec les documents proposés représentent aussi des situations d' « apprentissage professionnel » : les connaissances qui leur sont transmises à travers les DIC et les activités didactiques représentent des atouts cognitifs qu'ils pourront mettre à profit dans leur vie professionnelle ; la conceptualisation de la problématique à laquelle ils ont accès à travers les DIC précède le plus souvent le contact avec la problématique en question dans leur cours de spécialité (cf. les DIC sur la mort à l'hôpital et sur la responsabilité sociale de l'entreprise). Pour les étudiants des formations linguistiques, les contacts avec des DIC plus spécialisés représentent des situations d' « apprentissage encyclopédique et terminologique » : comme leur niveau de langue et leur motivation à apprendre la langue étrangère sont généralement meilleurs, l'acquisition de l'information à caractère encyclopédique, spécialisé et linguistique se fait dans de bonnes conditions, l'une des démarches essentielles à suivre étant toujours d'utiliser le même DIC à plusieurs occasions dans les rencontres périodiques. Une bonne rationalisation des activités autour des DIC en présentiel serait à mon avis un maximum de 3 DIC par semestre, chacun occupant 15 à 25 minutes d'un module académique hebdomadaire de 100 minutes, au long de trois à quatre modules successifs.

### **Pas de conclusions en cours de route, seulement quelques remarques finales**

Donner un titre à cette contribution m'a posé certains problèmes soit à cause de ma formation de linguiste plutôt que de didacticien, soit en raison de mes préoccupations scientifiques ciblées plutôt vers le domaine de la rhétorique et de l'argumentation que vers celui de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Cette complémentarité de préoccupations peut être pourtant utile, et par les questions que cette démarche soulève, l'approche méthodologique du DIC se voudrait élargie et approfondie par des enseignants et des didacticiens qui pourront détailler et éclairer par leur expérience quotidienne ce que les propos précédents laissent dans le flou.

Le titre secondaire de cette étude, *Adaptation du document informatif compact à l'enseignement du FLE en milieu académique*, m'a posé certains problèmes et à plusieurs reprises j'ai essayé de le modifier. En le laissant tel qu'il est, je me suis dit que ce sera l'occasion de répondre à une double provocation : discuter et interroger ce titre de manière critique pour souligner le besoin de découpages théoriques précis et d'éclairage conceptuel dans le champ des études sur l'enseignement-apprentissage des langues ; me servir de sa formulation comme d'un levier rhétorique afin de provoquer la discussion et le débat avec des lecteurs virtuels.

Je considère par ailleurs qu'aucune autre matière sauf une langue étrangère (seconde et même maternelle) ne peut être étudiée par une exploitation tellement consistante et efficace d'objets (artefacts) appartenant à la réalité tels les documents authentiques. Dans le cas que je discute, on ne pourra pas parler d'une adaptation du DIC à l'enseignement puisqu'un DIC n'existe que dans des buts pédagogiques. C'est l'une des raisons pour lesquelles apporter en classe un DIC, vu ses dimensions, c'est encore plus que pour tout autre document authentique confronter l'apprenant à une situation de vie réelle, où il doit consulter ce document afin de le comprendre et l'utiliser de quelque façon que ce soit. Je crois que dans le cas du DIC un problème méthodologique sinon philosophique se pose : faire comprendre à l'apprenant qu'il est en mesure de consulter, de comprendre sur un tel document, de travailler là-dessus, de le manier / manipuler dans des buts divers, d'accomplir des tâches à partir de ce DIC, de l'exploiter de nombreuses manières en développant plusieurs de ses compétences :

- a) *cognitive*, par l'ensemble de connaissances qu'il en détache,
- b) *linguistique*, par l'exercice de lecture-compréhension et de production orale et écrite que le contact avec le document et les tâches didactiques lui imposent ;
- c) *discursive*, par le contact avec un certain type de discours, différent du discours journalistique, publicitaire au discours scientifique, des affaires ;
- d) *pragmatique*, par la présentation différente des DIC en fonction de leurs finalités et destinataires ;
- e) *sémiotique*, par l'exploitation dans l'interprétation de l'ensemble des éléments disponibles dans la construction de la signification ;
- f) *culturelle*, par la constatation des différences qui apparaissent dans la présentation des informations, de la conception du DIC, des cibles visées, de la relation que les concepteurs du DIC envisagent avec ses destinataires.

Par ailleurs, le contact de l'apprenant avec le DIC peut avoir des effets importants sur sa conscience :

- a) métalinguistique - il apprend à réfléchir à la grammaire, à la syntaxe, au lexique, en général aux règles et principes linguistiques comme à des outils maniables, dont il voit les éléments composants - il y a ainsi un certain degré de conceptualisation de ces règles ;
- b) métacognitive - il apprend ce qu'il peut apprendre, comment il peut apprendre, et il voit comment il apprend, tant la langue elle-même, des connaissances linguistiques, que des connaissances générales et plus spéciales - comment les compétences mentionnées ci-dessus se créent, se développent, s'améliorent.

En outre, en revenant au titre proposé, il semble curieux de parler d'*adaptation* du DIC car il n'y a pas de modification qu'on opère sur le document en question :

la condition essentielle de l'emploi d'un document authentique en classe de langues, c'est qu'il ne soit aucunement modifié. Par *adaptation* on voudrait indiquer le fait que le DIC sera exploité en classe de langue en y empruntant seulement certains éléments et au document ? » et « qu'est-ce qu'on laisse de côté ? » pour un certain public, dans une certaine situation. En d'autres mots, je suis du principe que l'enseignant peut utiliser en classe de langues tout document authentique qui semble convenir à ses buts didactiques, en le maniant selon des principes qui prennent en considération l'âge des apprenants, leur niveau de langue, d'éducation et d'instruction, leur appartenance culturelle, et toute autre caractéristique de l'apprenant que l'enseignant perçoit dans l'activité didactique.

### Bibliographie et références

- Abry, D. (dir.) 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Aslim-Yetis, V. 2010. « Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada*, Revue du GERFLINT, n° 2, « Les Documents authentiques en didactique et en littérature ».
- Bozhinova, K. 2009. « Enjeux de l'apprentissage de la terminologie de l'Union européenne dans une deuxième langue étrangère pour étudiants anglophones ». *Revue internationale d'études en langues modernes appliquées*, n° 2, pp. 163-175.
- Bozhinova, K. 2010. « Le document authentique en tant que support intégré dans un cours de français « de spécialité européenne » en contexte universitaire. *Synergies Canada*, Revue du GERFLINT, n° 2, « Les Documents authentiques en didactique et en littérature ».
- Challe, O. 2002. *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Ganea, A. (sous presse). *Traduction spécialisée et terminologie culturelle dans une approche comparative des guides touristiques français, anglais et roumains*.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.
- Scripnic, G. 2013. Tendances actuelles dans l'enseignement du français de spécialité à l'université. In : *Actualités dans l'enseignement des langues dans un contexte pluridisciplinaire*. Bălți : Universitatea de Stat "A. Russo" din Bălți, pp. 95-100.

# Le rôle des documents non-textuels dans l'apprentissage du français de spécialité (Cas d'étudiants albanais de filières scientifiques)



**Silvana Vishkurti**

Université Polytechnique de Tirana, Albanie

vishkurtisilvana@yahoo.fr

Reçu le 20-02- 2014/Évalué le 15-06-14/ Accepté le 16-09-14

## Résumé

Le présent article s'inscrit dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité en milieu universitaire. Les réformes introduites dans le contexte de l'enseignement supérieur en Albanie mettent l'accent sur un usage effectif des savoirs et savoir-faire liant davantage la formation aux besoins de la réalité économique et sociale du pays et à son intégration européenne. Parmi les pratiques d'enseignement, nous cernerons celles qui ont trait à l'utilisation des documents non-textuels dans une classe d'étudiants ingénieurs du cycle de la licence. L'approche fonctionnelle que nous avons adoptée nous permet de traiter ensemble les éléments verbaux et non verbaux des textes scientifiques et de s'en servir comme sujet d'interactions et de discussions réels en classe de français. Les résultats obtenus mettent l'accent sur la connaissance de différents types de documents non textuels, leur interprétation ainsi que leur place et fonction dans le développement des compétences langagières, communicatives et professionnelles des étudiants ingénieurs en langue étrangère, en l'occurrence le français.

**Mots-clés** : français de communication professionnelle, documents non-textuels, approche fonctionnelle, documents authentiques, compétences interdisciplinaires.

## The role of non-textual documents in teaching/learning French for specific purposes (Case study of Albanian students of engineering branches)

### Abstract

This paper falls within the field of teaching/learning French for specific purposes in university. The reforms introduced in the context of higher education in Albania focus on effective use of knowledge and practical skills increasingly linking formation with the needs of economic and social reality of the country and its European integration. Among the teaching practices, we will highlight those related to the use of non-textual documents in a class of undergraduate engineering students. The functional approach we have adopted allows us to jointly address verbal and non-verbal elements of the scientific texts and use them as topics for real interaction and discussions in the French language class. The achieved results lay emphasis on the knowledge of different types of non-textual documents, their interpretation, and their place and role in developing linguistic, communicative and professional skills in the French language for engineering students.

**Keywords :** French for professional communication, non-textual documents, functional approach, authentic documents, interdisciplinary skills/

## Introduction

Les réformes curriculaires dans les filières non spécialisées en langues s'inscrivent dans une approche communicative qui privilégie l'actualisation des savoirs ainsi que l'acquisition des savoir-faire nécessaires à l'intégration professionnelle des étudiants ingénieurs. L'Université Polytechnique de Tirana figure parmi les quelques établissements du Supérieur en Albanie qui encouragent l'apprentissage de plusieurs langues étrangères au niveau de la licence. Ainsi, les étudiants peuvent choisir entre l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et le russe. L'introduction du système de Bologne depuis 2001 de même que la compétitivité entre les langues fait que les programmes des langues étrangères se diversifient en fonction des demandes institutionnelles, des choix opérés par les enseignants de même que des besoins des étudiants en vue de les rendre aussi efficaces que possible.

En ce qui concerne l'apprentissage du français, la rénovation des curricula s'accompagne également d'une conception nouvelle sur le rôle de l'enseignant de même que de celui de l'étudiant afin d'adapter le contenu des cours au public visé. Ainsi, parallèlement à l'apprentissage du français général, nous proposons aux étudiants des textes spécialisés trouvés sur Internet (revues de vulgarisation scientifique, textes informatiques en sciences, petits textes publicitaires, etc.). Parmi ces documents, ceux non textuels sont toujours présents, que ce soit sous forme d'images, de tableaux ou de graphiques. Cela nous amène à réfléchir sur ce phénomène et à essayer de l'intégrer dans nos cours.

Les questions auxquelles nous tenterons de répondre sont les suivantes : Comment les documents non textuels peuvent-ils concourir à *l'apprentissage du français de spécialité* dans un cours de langue destiné aux étudiants ingénieurs? Comment l'utilisation des documents non textuels, tels que les schémas et les tableaux contribue-t-elle à *la construction des connaissances et des compétences interdisciplinaires* utiles dans le domaine professionnel ? Quelles *activités langagières* faut-il mobiliser afin de rendre les étudiants aptes à lire et à décrire les documents non-textuels ?

Après avoir souligné le rôle que jouent les écrits scientifiques en FLE/FOS et tout particulièrement les documents authentiques, nous définirons, dans un premier moment, ce que nous entendons par « documents non textuels ». Nous identifierons ensuite les activités langagières et communicatives effectuées avec ce type de documents de

même que les compétences mobilisées en vue d'un meilleur apprentissage de la langue par les étudiants.

L'approche fonctionnelle que nous avons adoptée permet de traiter ensemble les éléments verbaux et non verbaux des textes scientifiques et de s'en servir comme sujet d'interactions et de discussions réels en classe de français. La démarche choisie est celle du récit de l'expérience de la mise en place d'une telle pratique dans un cours de FLE/FOS de même que de l'impact produit, à travers l'analyse de devoirs d'étudiants réalisés dans ce domaine pendant l'année scolaire 2012-2013. Le travail aboutit à une sélection de documents non textuels variés de même qu'à une série d'exercices portant sur les spécificités grammaticales et communicatives auxquels nous avons recouru pour décrire, interpréter et même produire de tels documents en classe de langue.

Les résultats obtenus mettent l'accent sur la connaissance de différents types de documents non textuels, leur interprétation ainsi que leur place et fonction dans le développement des compétences langagières, communicatives et professionnelles des étudiants ingénieurs en langue étrangère, en l'occurrence le français.

## **1. Place des documents non textuels dans l'apprentissage du français de spécialité**

La tradition veut que les documents non textuels les plus utilisés dans l'apprentissage des langues étrangères en Albanie soient les images, les photos ou les dessins. Dans l'enseignement d'une langue de spécialité, la place de ces documents se limite à celle que leur réservent les méthodes de langue ou les fiches pédagogiques toutes prêtes, repérées sur Internet, alors que leur élaboration n'est pas d'usage courant dans ce domaine.

L'introduction de l'apprentissage de la langue à travers l'image dans nos cours de français de spécialité date de 1996, suite à une formation reçue sur la lecture de l'image au Centre de la Linguistique Appliquée (CLA) à Besançon (France). L'image est utilisée dans ces cas, ou bien comme élément introducteur qui permet la découverte progressive du document ou bien comme élément qui renforce, éclaire ou complète le sens émis par le texte. Le corpus de documents non textuels est constitué soit de ceux apportés par les étudiants eux-mêmes et qui contiennent des images, soit de ceux conçus par l'enseignant pour le cours de français.

Il s'agit, en fait, de documents authentiques de vulgarisation scientifique qui traitent des thèmes proches des centres d'intérêt des étudiants et qui conviennent à un public ayant des connaissances pré-intermédiaires en langues. L'introduction de ces documents contribue, entre autres, à l'instauration de la confiance des étudiants à prendre la parole en classe de français. En dispensant des cours dans de différentes

filières scientifiques, nous avons constaté que les étudiants préfèrent, quelquefois, représenter sous forme de schémas le contenu d'un texte avant d'en reproduire le contenu oralement. Ces schémas en donnent une image réduite, mais assez claire et significative tant pour l'enseignant que pour l'étudiant.

La présence de l'image facilite la compréhension des documents en langue étrangère, en réalisant directement le lien entre le concept et l'objet qu'elle désigne. Par conséquent, le travail sur un texte scientifique devient plus aisé pour les étudiants, surtout lorsqu'ils doivent dire l'essentiel de ce qu'ils en ont compris. Dans ce cas, la démarche est celle d'une préparation à l'avance du résumé. D'habitude, ils l'apprennent par cœur afin d'être en état de le présenter ensuite oralement, devant le groupe de classe. La conception sous forme de schémas du résumé leur permet de s'orienter dans la logique de la présentation du texte toute en encourageant la spontanéité de la parole de même que son utilisation dans des situations réelles, proches de celles qu'ils ont à affronter dans leur profession future.

Nous avons, donc, pensé à élargir ce corpus d'autres documents authentiques non textuels tels que les graphiques et les tableaux que nous souhaitons utiliser en classe de français. Ainsi, l'étudiant aura la possibilité de se confronter à une variété de discours qui lui permettra de découvrir d'autres modes de réception et d'expression du message à travers la présence de différents langages qui interviennent et interagissent dans le processus de la communication réelle.

Il est à souligner que, pendant notre parcours scolaire, nous n'avons pas eu la possibilité de bénéficier d'une formation sur la lecture de documents non textuels. Selon notre expérience, ces documents étaient à considérer comme de simples outils de représentation visuelle des résultats obtenus dans des recherches. La confrontation avec ces documents nous a amenés à réfléchir sur leur rôle dans le domaine des sciences. C'est pourquoi, nous avons entrepris un vaste travail de documentation afin de connaître la fonction ainsi que la typologie de ces documents dans le domaine professionnel. Nous avons constaté leur présence dans tous les manuels français de nature professionnelle (d'histoire-géographie ou de sciences) que nous avons consultés, ce qui a confirmé notre conviction de les introduire également dans l'apprentissage du français de spécialité.

## **2. Mise en place de l'activité**

Pendant les années 2006-2010 nous avons revu nos programmes de l'enseignement des langues en fonction des besoins et du niveau des étudiants afin de les rendre plus efficaces grâce à un choix de thématiques relatives à leur domaine professionnel de même qu'à une analyse basée sur l'étude de différents types de textes et de genres.

Mais, puisque le niveau des étudiants fréquentant ces cours, ces dernières années, est en baisse constante, la modification d'une partie de nos activités devient une nécessité impérieuse. Ainsi, nous entreprenons une recherche qui se concentre sur l'observation des activités de classes menées par les étudiants afin d'identifier les types d'activités qui encouragent la lecture/compréhension des textes de spécialité pour ensuite les amener progressivement à s'exprimer oralement en français. Le recours à des organigrammes de la part des étudiants, comme représentation visuelle condensée du contenu d'un texte, a attiré notre attention sur l'importance de cet outil dans la réalisation des activités qui concilient sciences et maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français.

Après un long travail de documentation et de recherche sur la place qu'occupent les documents non textuels dans l'éducation en général et dans l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier, nous nous sommes arrêtés sur l'emploi que nous pouvons faire de ce phénomène dans l'enseignement du français destiné aux étudiants ingénieurs.

### 3. Cadre théorique et méthodologie de travail

#### 3.1. Cadre théorique

L'approche fonctionnelle tient compte des besoins des apprenants dans l'élaboration des programmes et des activités langagières conçues pour des publics spécifiques<sup>1</sup>. Elle permet de se centrer sur l'apprenant tout en l'orientant vers une analyse de discours réels. Ceux-ci vont servir de base pour l'apprentissage de la langue en les spécifiant selon le niveau et la fréquence d'emploi dans le contexte professionnel dans lequel agit l'étudiant. Lehmann (1993 : 99) définit la notion de fonctionnel comme suit :

*(...) par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés (...) Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation.*

Pour Kaaboub (2011) les documents, selon la nature de l'information, se divisent en documents textuels et non textuels. Les documents non textuels sont de deux types :

- la représentation ou image d'un objet (photo, schéma, croquis, dessin, etc.)
- la représentation graphique d'un phénomène ou d'une fonction (courbe, diagramme, graphe, tableau, etc.)<sup>2</sup>

L'étudiant doit être capable de reconnaître le type de graphique utilisé, de le

présenter (titre, légendes, axes) de même que de décrire les informations qui y sont données. Dans un histogramme, par exemple, les colonnes verticales représentent les données chiffrées<sup>3</sup>, la lecture d'un tableau se fait de manière verticale et horizontale aussi, alors que la courbe sert à visualiser un phénomène dans le temps.

Ces types d'écrits peuvent être utilisés au départ d'une activité scientifique (pour exprimer les conceptions), au cours du déroulement de l'activité (noter les observations, structurer pour mieux visualiser les idées) ou bien, après l'action (en parler avec les autres tout en gardant une trace écrite)<sup>4</sup>. Le but est d'amener les étudiants à reconnaître l'importance de ces écrits dans leur domaine scientifique, mais aussi de leur donner les moyens de lecture et de l'expression en langue française qu'ils peuvent ensuite transposer en langue maternelle. Nous avons constaté que, d'une part, les étudiants ne savent pas interpréter les documents non textuels, en particulier, ceux qui donnent une représentation graphique d'un phénomène. D'autre part, les schémas ou les organisateurs graphiques sont présents dans leurs textes de spécialité et représentent les relations entre les idées et l'organisation du discours. C'est la raison pour laquelle ces éléments sont utilisés dans les cours de spécialité en phase de compréhension, de mémorisation du contenu d'un texte ou bien de la représentation visuelle d'un ensemble de données recueillis sur le terrain. Ils permettent d'organiser l'information, de l'exprimer. Mais, comment et combien les étudiants ont-ils recours à ces documents ? Sont-ils en état d'analyser et de commenter un tableau ou un document non-textuel en général en langue française?

### 3.2. Méthodologie de la recherche

Afin de réaliser notre étude nous avons procédé à une analyse globale et détaillée des documents non textuels auprès d'un public étudiants qui fait du français dans des filières professionnelles dont le niveau de maîtrise de la langue est celui d'A2/B1. L'expérimentation a eu lieu pendant le premier semestre de l'année 2012-2013, auprès d'un groupe de 20 étudiants ingénieurs qui suivent le français en deuxième année du cycle de la licence, en génie électronique, mécatronique, informatique et télécommunications. Cet échantillon ne permet pas de faire des généralisations sur les résultats obtenus, par conséquent, ses effets sont réduits et donnent tout simplement les tendances d'utilisation de cet outil dans une classe appartenant à un niveau A2/B1 en langue.

Le traitement des données a été manuel. Nous avons analysé la façon de passer d'un langage à l'autre de même que la progression réalisée dans la verbalisation de la part des étudiants de l'information que renferment les documents non textuels et vice-versa.

### 3.3. Analyse de corpus

Notre objectif est de recueillir des représentations visuelles réalisées par des étudiants lors de la contraction d'un texte afin d'identifier les formes non textuels les plus fréquents qui reviennent dans les copies des étudiants. Partir de ce qu'ils savent déjà afin de savoir comment les aider ensuite à élargir leur champ et formes d'emploi de tels documents dans l'enseignement/apprentissage du français de spécialité.

L'objectif d'analyser ce corpus est également de mesurer l'impact de l'utilisation des schémas et des tableaux comme moyen d'enseignement de la lecture /écriture/ expression orale en langue française. Bien qu'il s'agisse d'un corpus de petite taille, ces résultats vont vérifier le bien-fondé de nos choix en ce qui concerne l'usage de ces documents pour la classe.

### 4. Résultats et discussion

Le recours aux documents authentiques avec schémas et tableaux se révèle être une bonne méthode pour inciter les étudiants à travailler sur des documents professionnels en français. Grâce à ces documents, ils arrivent à se réapproprier les savoirs scientifiques et à structurer leur pensée. De plus, ils apprennent à recourir aux différents moyens d'expression leur permettant d'élaborer des liens entre les faits et les idées ou à comparer ces écrits entre eux. Cela leur permet de transposer ce qu'ils apprennent sur ces types de documents en langue maternelle également. Au savoir sur les différents genres de documents non textuels s'associe le choix qu'ils en font en fonction du contenu à représenter visuellement de même que de la situation d'utilisation de ces documents.

Nous avons constaté que les étudiants aiment à travailler avec ces documents et créer des situations de travail où l'on débâte sur les résultats présentés par les tableaux et qui sont proches de celle qu'ils vont rencontrer dans leur vie professionnelle. Les meilleures réalisations des étudiants soulignent l'importance de ce phénomène dans leur travail académique et professionnelle. Les exemples ci-dessous montrent ce que les étudiants font en français en utilisant ces documents dans leur travail (documents en annexes).

Mais il importe d'ajouter qu'il reste beaucoup à faire afin de les transformer en un véritable outil d'apprentissage de la langue et de travail également. Ils éprouvent des difficultés à prendre de la distance par rapport à leurs propres écrits, à réorganiser leurs informations sur le sujet traité ou à adopter une attitude critique envers le document à étudier. De plus, la verbalisation de l'information contenue dans les tableaux et surtout leur comparaison, constitue un autre problème qui surgit lors de leur communication

en langue étrangère. Nous pensons que l'élargissement du vocabulaire relatif à la description des phénomènes ou thématiques présentés dans ces documents demeurent un défi à surmonter pour nous dans l'avenir.

## Conclusions

L'étude que nous avons menée a confirmé que les documents non textuels constituent une source très riche d'activités langagières dans le domaine professionnel. C'est pourquoi il faut initier les étudiants à une véritable étude personnelle réflexive sur des documents professionnels en français. Cela permet de relier l'apprentissage de la langue à des situations professionnelles auxquelles ils vont être confrontés au cours de leur travail.

## Bibliographie

- Bows-Anthouard, A., Guillo, G., Oualid, I. 2002. *Français: résumé et commentaire, synthèse de documents*. Paris : Nathan.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Lehmann, D. 1990. « Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? », *LDFLM R&A*, pp. 81-87.
- Lambin, J.-M., Martin J., Desplanques, P. 1988. *Histoire géographique : 4e, initiation économique*. Paris : Hachette.
- Pou. G., Sanchez, M. 1994. *Économie: niveau intermédiaire*. Paris : Clé International.
- Borderieux, J., Pelizzari Carmes, D. 2010. *Communication scientifique et technique pour l'élève ingénieur*. Paris : Dunod, Collection « Parcours d'ingénieur ».

## Sitographie (dernière consultation le 25 novembre 2013)

- <http://hgeo.e-monsite.com/pages/methodologie-en-ligne/analyse-des-graphiques.html>- <http://bruayhg.wordpress.com/2013/06/20/lire-et-expliquer-un-graphique/>
- Deux écrits incontournables: les schémas et les tableaux: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24685>
- [www.adcgeo.net/FichesSavoirFaire.pdf](http://www.adcgeo.net/FichesSavoirFaire.pdf)

## Notes

1. Boultereau, D. 2011. *L'analyse de pratiques professionnelles en FLE*, disponible sur: [http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/60/61/78/PDF/BOULTAREAU\\_Dominique\\_M2P.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/60/61/78/PDF/BOULTAREAU_Dominique_M2P.pdf), [consulté le 01.10. 2013].
2. Kaaboub, A., (2011), «Le Français sur objectifs universitaires, une démarche évolutive», *Synergies Monde* (8, tome 2), pp. 329-337, éd. Gerflint, <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/kaaboub.pdf> [consulté le 01.10. 2013].
3. Source: Éducation civique : lire et utiliser un graphique. <http://www.ressources-edu.fr/monguide88/methode/page.php?idp=115&p=57>, [consulté le 01.10. 2013].
4. Source: Deux écrits incontournables: les schémas et les tableaux: <http://www.enseignement.be/index.php?page=24685>, [consulté le 01.10. 2013].

## Les activités théâtrales en classe de français langue étrangère



**Vlad Dobroiu**

Université « Babeş-Bolyai » Cluj-Napoca, Roumanie  
dobroiuvlad@yahoo.com

Reçu le 20-02- 2014/Évalué le 15-06-14/ Accepté le 16-09- 14

### Résumé

Dans cet article, je me propose de montrer que les activités théâtrales peuvent être facilement intégrées, à côté d'autres activités ludiques, en classe de français langue étrangère. En réfléchissant sur les avantages des activités théâtrales (exercices d'improvisation et activités théâtrales plus complexes), nous essayons de mettre en évidence l'efficacité d'une telle approche du théâtre et de proposer son intégration en classe de FLE, après la réalisation de quelques étapes préparatoires.

**Mots-clés :** didactique du FLE, pièce de théâtre, activités théâtrales

### Dramatic Activities in FFL

### Abstract

In this paper, I intend to show that dramatic activities can be easily integrated in classes of French as a foreign language, among other recreational activities. Reflecting on the advantages of dramatic activities (improvisation exercises and more complex dramatic activities), I will try to highlight the efficiency of such an approach of drama and to suggest its integration in classes of FFL, after having completed some preparing steps.

**Keywords :** teaching French as a foreign language, play, dramatic activities

### Introduction

Enseigner une langue étrangère ne signifie pas seulement expliquer des règles de grammaire, de phonétique..., mais aussi transmettre un nouveau savoir qui est inclus dans un environnement socioculturel bien déterminé. Par conséquent, apprendre par cœur des listes de règles, des mots et des fiches de grammaire sans avoir l'occasion de les mettre en pratique ne sert finalement à rien.

Dans cet article, nous soutenons l'intégration des activités théâtrales en classe de français langue étrangère (FLE) à partir de deux approches différentes. La première vise les activités théâtrales qui ont comme point de départ l'improvisation, tandis que la

seconde est une démarche plutôt rigoureuse, mais qui atteint plusieurs compétences.

### 1. Les exercices d'improvisation

Travailler avec les outils de la pratique théâtrale en classe de FLE implique un changement d'attitude aussi bien chez l'enseignant que chez les apprenants. De manière générale, la pratique théâtrale est une activité ludique, motivante et originale qui ne devrait pas être perçue comme un facteur de stress, mais comme une activité qui détend l'atmosphère en classe et donne aux apprenants un plus d'énergie et d'envie d'apprendre le français d'une façon amusante.

En ce qui concerne les activités théâtrales qui sont développées à partir d'un exercice d'improvisation, nous trouvons que l'enseignant ne devrait pas être distant, mais, bien au contraire, il est préférable qu'il occupe plutôt la place d'un animateur dont la voix ne se perd pas, quand même, parmi celles des apprenants. Autrement dit, on doit apprendre à s'approcher des apprenants sans en devenir un.

Comme étape préparatoire pour ce type d'activité, il est recommandable un parcours bibliographique sur les techniques théâtrales ou l'art de l'acteur afin que l'enseignant puisse coordonner les apprenants le mieux possible. Il y a de nombreux livres qui explorent ces thèmes et nous rappelons à cette occasion le recueil d'Alain Héril et de Dominique Mégrier, *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes* (1999), et le livre de Robert Cohen, *Acting power : an introduction to acting*, disponible aussi en roumain sous le titre *Puterea interpretării scenice : introducere în arta actorului* (2007). Peut-être vaut-il mieux que l'enseignant ait accès lui-même à un atelier de théâtre animé par un spécialiste ou qu'il participe à une formation en ce domaine. Cependant, ces ateliers et formations ne sont pas accessibles partout. En France, une sensibilisation des étudiants et des professeurs est réalisée, par exemple, par L'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT), mais le public cible n'est pas constitué par les enseignants de FLE. Cependant, une formation des enseignants de FLE, voire à distance, est offerte par Adrien Payet, metteur en scène et formateur en théâtre FLE<sup>1</sup>.

Les exercices d'improvisation peuvent être réalisés sans trop de problèmes avec les débutants et cela parce que les demandes ne sont pas si nombreuses, la production orale étant en général la compétence envisagée. C'est ainsi que ce type d'exercice a comme but de stimuler les apprenants à s'exprimer librement, de laisser travailler leur imagination, de faire appel à la créativité. L'enseignant peut ainsi intégrer des activités théâtrales assez simples, surtout au début, comme un court jeu de rôle ayant comme point de départ une situation donnée, plus ou moins complexe, selon le niveau et l'âge des apprenants. L'enseignant propose ainsi aux apprenants d'interpréter un certain rôle et leur demande de le développer en tenant compte du scénario fourni. L'action du scénario peut avoir lieu par exemple au marché, au restaurant, chez le docteur, etc. Ce

type d'exercice a beaucoup d'avantages, parmi lesquels celui de développer la capacité de l'apprenant de réagir à l'imprévu, en simulant ainsi les conversations authentiques.

D'autres exercices à envisager sont la présentation de soi par soi-même, la description d'un collègue, la présentation de soi mais en imaginant qu'on est quelqu'un d'autre (ou, pourquoi pas, un animal ou un objet), faire de petites scènes théâtrales à partir de deux répliques, etc. Enfin, pour plusieurs activités ludiques en classe, il y a des livres très intéressants, comme celui de Patrice Julien, *Activités ludiques*, où l'auteur présente beaucoup de jeux qui peuvent être réalisés avec les débutants, mais aussi avec les intermédiaires, voire avec les avancés. Il propose des jeux alphabétiques et orthographiques, des jeux pour compter ou pour jouer avec du vocabulaire et des structures, même des jeux de dramatisations.

D'autres activités théâtrales que l'enseignant peut intégrer en classe sont le sketch de théâtre (pour un groupe plus grand) ou l'interprétation de fables (pour un groupe plus restreint), qui est nécessairement accompagnée par une discussion libre concernant la compréhension du texte. Mais ce type d'activité théâtrale, que nous présenterons d'ailleurs plus en détail ci-dessous, a comme point de départ un texte écrit, vise donc d'autres compétences et, en plus, les étapes préparatoires diffèrent de celles d'un simple exercice d'improvisation.

Il y a aussi des inconvénients de l'intégration des activités théâtrales en classe comme le bruit créé, la possible passivité de certains apprenants ou les éventuels conflits entre ceux-ci. Mais pour éviter, aplanir et résoudre ces problèmes, l'enseignant doit savoir très bien organiser les activités, gérer le temps et coordonner les apprenants d'où la nécessité d'une préalable préparation en ce domaine.

## **2. Les activités théâtrales pour les intermédiaires et les avancés**

Les exercices d'improvisation, au moins ceux qui sont simples, sont très utiles pour les débutants et visent plutôt la production orale. Les activités théâtrales pour les intermédiaires et les avancés, plus complexes et, donc, avec un niveau de difficulté plus élevé, visent d'autres compétences aussi. C'est ainsi que l'enseignant peut intégrer des activités théâtrales plus complexes à partir d'un texte, c'est-à-dire d'une pièce de théâtre écrite, ou à partir d'un spectacle (bien que celui-ci soit créé lui-même, le plus souvent, à partir d'un texte). En fait, nous trouvons que ce choix dépend tout d'abord du niveau des apprenants, de la difficulté du texte choisi et du temps disponible.

## 2.1. L'intégration des activités théâtrales à partir d'un texte

L'intégration en classe de FLE des activités théâtrales à partir d'un texte vise deux compétences du *Cadre Européen Commun de Référence* : la compréhension écrite et la production orale, cette dernière étant limitée par certains inconvénients sur lesquels nous reviendrons plus tard. En ce qui concerne le but de l'activité théâtrale en classe de FLE, il peut se résumer aux compétences développées pendant ces activités ou, pourquoi pas, il peut se concrétiser dans une mise en scène de la pièce de théâtre choisie, malgré le fait qu'un tel objectif peut paraître un peu risquant. Dans ces cas aussi, les activités théâtrales, comme toute activité ludique, ne devraient pas apporter un plus de tension ou de stress en classe, mais bien au contraire, elles devraient relâcher tous les participants au cours (apprenants et enseignant).

Quant aux étapes à suivre pour intégrer en classe une activité théâtrale qui a comme support un texte écrit, c'est-à-dire une pièce de théâtre, l'enseignant devrait tenir compte de quelques points clés, comme : situer l'auteur choisi dans un courant, si possible ; présenter quelques aspects sur la vie de l'auteur et son univers fictionnel ; présenter la place que la pièce de théâtre choisie occupe dans cet univers ; aider les apprenants à découvrir la pièce en les dirigeant vers la compréhension du texte ; discuter le texte (les personnages, le conflit, etc.).

Francine Cicurel propose dans son livre, *Lectures interactives en langue étrangère*, deux étapes pour aborder une pièce de théâtre en classe de FLE et une étape post-lecture. Il faut souligner que l'auteur concentre ses théories autour de la compréhension écrite. Ainsi, la première étape réside à survoler le texte afin de *répondre aux habituelles questions concernant la situation de communication : qui, où, quelles relations*. (Cicurel, 1991 : 100) .

La deuxième étape représente la lecture proprement dite et vise à compléter les connaissances sur le texte choisi. L'enseignant peut proposer une lecture à voix haute, voire une lecture plus approfondie analysant certains aspects de la pièce de théâtre, comme les didascalies, le chronotope, le conflit ou un personnage. On pourra aussi proposer une lecture par tâches : aux étudiants d'observer plus finement l'un des personnages et de voir : *quels sont les actes de parole essentiels qu'il produit : à qui parle-t-il ? prend-t-il l'initiative ? quelles indications a-t-on sur son comportement ?* (*Idem* : 101).

Après le survol du texte et la lecture approfondie, l'auteur annonce une autre étape, bien que facultative, l'étape post-lecture. Celle-ci est destinée à la construction de la mise en scène de la pièce de théâtre, moment où les apprenants ont la possibilité de discuter sur le décor, les vêtements, de choisir les rôles et de s'imaginer la représentation : *Par ces activités, on permet aux apprenants d'avoir une action sur la pièce*

*étudiée, on leur permet de rendre au texte sa dimension de représentation.* (Ibidem).

Par l'intermédiaire de cette approche du théâtre, les apprenants ont la chance d'améliorer leurs habiletés de comprendre un texte écrit et de s'exprimer librement. En effet, par la mémorisation des répliques, les apprenants s'approprient passivement la structure des dialogues, certains effets de sens ou spécificités de langue, ce qui leur permettra plus tard de les identifier dans d'autres discours et de les réemployer sans trop de problème. Un des buts de ces activités est justement de conduire les apprenants à s'inspirer des dialogues déjà étudiés pour construire d'autres, semblables à ceux discutés et appris, ce qui les prépare pour une situation réelle :

*Cette artificialité [de la situation en classe] est acceptée par tous les apprenants une fois qu'ils ont compris que c'est la meilleure manière d'apprendre « en jouant », à être dans le jeu de la parole en langue d'apprentissage pour « être mieux » ensuite en dehors de la classe et en particulier quand ils seront au cœur de situations vécues où la langue d'apprentissage leur sera indispensable* (Desmons, 2005 : 30).

De plus, il y a aussi d'autres aspects de la production orale qui sont visés, par exemple le perfectionnement de la prononciation et cela parce que ces activités impliquent un travail sur la voix, la diction, les sons, le rythme et l'intonation.

## **2.2. Aborder une pièce de théâtre à partir d'un spectacle enregistré**

D'autre part, si on opte pour l'autre variante, aborder une pièce de théâtre à partir d'un spectacle enregistré, l'enseignant vise alors la formation de trois compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite (finalement, on doit faire appel au texte) et la production orale.

Si l'enseignant conçoit les activités théâtrales à partir d'une vidéo, les étapes à suivre en classe diffèrent un peu de celles déjà mentionnées. Dans ce cas, l'enseignant peut proposer des activités comme : regarder le spectacle sans le son pour faire des suppositions quant à l'action ; deviner les moments de l'action ; regarder le spectacle avec le son pour une meilleure compréhension de la pièce de théâtre ; discuter le chronotope ; identifier les personnages. Ensuite, l'enseignant pourrait faire appel aux activités, déjà présentées, qui ont comme point de départ un texte écrit. Des fiches pratiques, dossiers pédagogiques, fiches de lecture et quelques liens utiles de l'intégration des activités théâtrales peuvent être consultés sur la page d'Internet de L'Association nationale de Recherche et d'Action théâtrale (à voir les repères bibliographiques).

Ces deux approches des activités théâtrales plus complexes encouragent l'apprenant à s'approprier un texte et puis à le « travailler ». L'apprenant a ainsi la possibilité d'améliorer le niveau de langue, d'exploiter le langage théâtral dans le sens le plus général, c'est-à-dire les gestes, les attitudes, les expressions faciales, les postures,

le maquillage, les accessoires, etc. De plus, il peut aussi corriger des insuffisances personnelles, autrement dit il a la possibilité de se rendre compte de son propre langage corporel et de savoir l'utiliser selon les situations, prendre confiance en soi, être capable de s'évaluer et de se corriger individuellement. La pratique théâtrale stimule la créativité chez les apprenants, les approche, les oblige à faire appel à leur imagination, à se concentrer, à écouter et à s'écouter. En outre, les activités théâtrales créent une dynamique interpersonnelle productive et positive entre l'enseignant et les apprenants.

En ce qui concerne la finalité de ces activités théâtrales en classe de FLE, elles visent à travailler sur un texte (et/ou sur un vidéo), travail qui peut se finaliser, bien que pas tout à fait nécessaire, avec un spectacle. Dans son article, *La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture* (1988), Marie-Laure Poletti propose sept règles pour une mise en scène d'un texte en classe. Ces règles se fondent principalement sur les savoirs et les savoir-faire de l'enseignant et sur sa capacité de les mettre en œuvre. Toutefois, il est recommandable que l'enseignant ne monopolise pas les discussions, mais qu'il essaie de faire les apprenants découvrir le texte, de poser des questions concernant l'action ou les personnages et, s'il est le cas, de penser à une possible mise en scène du texte envisagé. Toujours est-il que tout spectacle nécessite de la part de son animateur/ metteur en scène des habiletés spéciales et, en conséquence, l'idée de mettre en scène une pièce de théâtre doit tenir compte de plusieurs facteurs comme le nombre des apprenants, leurs disponibilités, les ressources matérielles (la salle, l'éclairage, les vêtements, les accessoires, etc.), finalement et, peut-être, le plus important aspect, l'atmosphère créée entre l'enseignant et les apprenants.

### **3. Conclusion : Jouer, c'est aussi apprendre !**

En guise de conclusion, nous voudrions souligner qu'outre les avantages déjà mentionnés, aborder une pièce de théâtre en classe de FLE implique aussi, quoique d'une manière plutôt passive, le contact avec les spécificités culturelles d'un certain pays, dans ce cas un pays francophone.

Toujours est-il qu'un des éventuels reproches apportés aux activités théâtrales plus complexes pourrait être le fait que les apprenants restent bloqués dans le texte choisi et que, en réalité, ce type d'activité n'a pas trop de bénéfices pour la production orale. Ce qui est faux ! À partir du moment où les apprenants « travaillent » le texte et l'interprètent, il est fort possible d'apparaître pendant les répétitions des scories propres aux conversations ordinaires qui pourraient être discutées et expliquées, comme il se passe d'ailleurs pendant les exercices d'improvisation.

### Bibliographie

*Cadre Européen Commun de référence pour les langues* : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf) (consulté le 15 septembre 2013).

Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Cohen, R. 2007. *Puterea interpretării scenice: introducere în arta actorului*. Cluj-Napoca : Casa Cărții de Știință.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C. et alii. 2005. *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*. Paris : Belin.

Hénil, A., Mégrier, D. 1999. *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Paris : Retz.

Julien, P. 1988. *Activités ludiques*. Paris : CLE International.

Poletti, M.-L. 1988. « La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture ». *Le français dans le monde*, n° spécial février-mars 1988, pp. 110-116.

Wagner, B. J. 1976. *Dorothy Heathcote : Drama as a learning medium*. Washington, D.C. : National Education Association Washington, D.C.

### Sitographie

<http://www.theatre-fle.blogspot.ro> (dernière consultation le 15 septembre 2013).

<http://www.eduscol.education.fr/theatre> (dernière consultation le 16 septembre 2013).

<http://www.dramaction.qc.ca> (dernière consultation le 16 septembre 2013).

<http://www.anrat.asso.fr> (dernière consultation le 17 septembre 2013).

<http://www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/theatre.htm> (dernière consultation le 18 septembre 2013).

<http://www.fle.fr/fr/pages-pro/dossier/2/Theatre-et-FLE> (dernière consultation le 20 septembre 2013).

### Note

1. Pour plus détails, consulter <http://theatre-fle.blogspot.ro/> [consulté le 15-01-2014].



# **Synergies Roumanie n°9 / 2014**



Comptes rendus





Omer, D., Tupin, F. (dir.), *Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations.*  
Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013



Monica VLAD

Université « Ovidius » Constanța, Roumanie  
monicavlad@yahoo.fr

Parmi les nombreux ouvrages qui traitent, ces derniers temps, de la problématique du plurilinguisme, le livre *Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations* s'inscrit dans une démarche qui prend en compte cette notion sous un angle particulier et novateur.

Angle particulier, d'abord, par la double focalisation qu'il propose d'entrée de jeu : la problématique du plurilinguisme sera examinée dans des contextes éducatifs francophones par des chercheurs francophones. Ce plan de coupe, loin d'être réducteur, permet d'embrasser des aires d'analyse variées, allant des territoires ultramarins français (Antilles et Guyane françaises, La Réunion, Nouvelle Calédonie et Polynésie française) vers l'Europe continentale occidentale (Luxembourg, Val d'Aoste) ou orientale (Bulgarie), l'Amérique du Nord (Louisiane), jusqu'aux pays d'Afrique (Benin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, Côte d'Ivoire, Ile Maurice, Mauritanie, République démocratique du Congo).

Dans cet énorme puzzle de contextes francophones, le statut des langues est examiné en synchronie et, parfois, en diachronie, dans une perspective historique riche de sens, afin de problématiser le rôle et la place des langues en présence : **langues officielles versus langues vernaculaires et patrimoniales** (dans le contexte valdôtain), **langue d'immersion** (dans le contexte américain de Louisiane), **langue(s) d'enseignement** (dans les contextes luxembourgeois et océanien) ou **de scolarisation** (dans le contexte bulgare du début du XX<sup>ème</sup> siècle ou dans l'Afrique subsaharienne francophone actuelle), **langue de prestige et de domination versus langue(s) vernaculaire(s) minorée(s) ou régionales** (dans les contextes réunionnais et de la Guyane et des Antilles), **langue(s) officielle(s), de l'administration, de l'enseignement, langue de l'unité versus langues nationales** (dans le contexte mauritanien), **langue « haute » et langue « basse »** (dans le contexte congolais), **langue(s) de colonialisation, hégémonique(s) versus vernaculaires locaux à forte dimension identitaire, idiomes ethno-emblématiques** (en Côte d'Ivoire, au Cameroun, en Ile Maurice)... Au bout de cette énumération rapide qui réunit des syntagmes repris au gré de la lecture des articles on peut mesurer, déjà, la grande complexité de l'entreprise à laquelle se sont livrés les coordonnateurs de l'ouvrage : recueillir des témoignages portant sur la multitude de configurations possibles que l'on réunit aujourd'hui sous le terme, parfois trop vaste, de plurilinguisme. Si à cette

première énumération on rajoute le fait que chaque paire d'étiquettes fait référence à au moins deux langues en présence sur le même territoire on se rend vite compte que la démultiplication risque d'être difficile à suivre.

Ceci n'est pourtant pas le cas. Les deux parties dans lesquelles est divisé l'ouvrage, complétées chacune par une introduction rédigée par les deux directeurs du volume, permettent de mettre de l'ordre dans la complexité du paysage. Le découpage est contextuel, mais également problématisant.

En effet, la première partie réunit des articles portant sur l'Europe et l'Amérique du Nord et tente d'organiser un paysage qui, au-delà des homogénéités et de la primauté de la notion de langue nationale, s'avère riche en enjeux de tous genres : politiques linguistiques et éducatives, défis linguistiques qui entourent la question de la réussite scolaire, prise en compte du créole comme langue d'appui dans les différents apprentissages ou encore introduction des langues et des cultures d'origine à l'école à défaut d'une transmission de celles-ci par des voies familiales. Enfin, cette première partie finit par une mise en perspective historique qui, à partir d'un contexte ponctuel, celui de la Bulgarie du début du XX<sup>ème</sup> siècle, met en relief les violences (qui dépassent le symbolique pour se situer sur le plan réel) auxquelles peut donner lieu le choix d'une langue de scolarisation au profit d'une autre, situation qui s'accompagne d'effets identitaires et sociétaux importants.

La deuxième partie du livre change de contexte large sans pour autant changer de point de vue : l'observation problématisante des rôles et des statuts des langues en présence est privilégiée dans tous les articles qui la composent. *En Afrique : vers une prise en compte des langues et cultures africaines au sein de contextes éducatifs hérités des monolinguismes coloniaux ?* propose une collection de textes qui, après une brève mise en perspective historique liée à l'époque coloniale, tentent de rendre compte des efforts actuels de réconciliation, essentiellement au sein du système éducatif, entre la/les langue(s) de prestige, dominante(s), de colonisation, et la/les langue(s) vernaculaire(s) / nationale(s) en fonction des pays, des réformes et du paysage linguistique local. « Partenariat », « utilisation optimale », « évolution », « réévaluation de la langue minorée », « équilibre diglossique », « prise en compte de l'environnement linguistique et culturel du pays », « revalorisation des langues nationales », mais également « conflit », « représentations sociales conflictuelles », « idéologie monolingue », « tensions identitaires », voilà les extrêmes qui semblent encore tirailler ces contextes africains dans lesquels, très souvent, la volonté politique ne va pas de pair avec la réalité contextuelle quotidienne. Le plurilinguisme est ici comme ailleurs un enjeu de taille, par le biais duquel les locuteurs des langues « s'affrontent », d'après les analyses de certains auteurs, au nom de représentations identitaires issues de cultures variées et différentes qui réussissent mal à cohabiter.

Au bout de la lecture de ces deux parties on peut se demander, en tant qu'Européens, de manière légitime, ce que cela peut apporter de connaître les situations, les publics et le déroulé de la situation postcoloniale au sens strict ? Comment peut-on articuler, en fin de compte, le plurilinguisme, l'école et les différents contextes ? Cela nous aide à ne pas réifier les cultures des élèves issus de l'immigration, à comprendre que ces cultures sont, comme les nôtres, le produit d'une histoire, de conflits, qu'elles sont à l'interface entre leur histoire et la nôtre. Dans un jeu de miroirs riche de sens, on se rend compte, également, en tant qu'enseignants, que les micro-contextes auxquels nous avons affaire ressemblent parfois, ou peuvent ressembler, à des contextes plus proches dans lesquels les choix des langues ne sont jamais aléatoires ou indifférents, ou a-culturels, ou dépourvus d'enjeux. Résultat d'histoires plus ou moins personnelles ou plus ou moins nationales, le plurilinguisme se situe, certainement, comme l'indique le sous-titre du livre, à mi-chemin entre des héritages qu'il faut assumer et de nécessaires innovations qu'il faut mettre en œuvre dans chaque contexte éducatif particulier ...



Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. (dir.),  
*Formation et pratiques enseignantes en contextes  
pluriels*. Paris : Éditions Riveneuve, 2014



**Mioara Codleanu**

Université Ovidius Constanta, Roumanie

mcodleanu@yahoo.fr

Initiée par le groupe de recherche DILTEC<sup>1</sup> de l'Université Sorbonne nouvelle - Paris 3, la série *Langues et perspectives* de la collection *Actes académiques* se propose d'éditer des travaux de recherche orientés vers les relations entre langues, cultures et processus d'enseignement/ apprentissage, dans une approche pluridisciplinaire qui réunit la didactique des langues et des cultures, la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, les études littéraires, l'anthropologie, etc.

C'est bien le cadre dans lequel s'inscrit ce livre qui réunit des textes témoignant de travaux de recherche récents dans le domaine de la formation des enseignants de langues. Les textes présentés s'articulent autour de cette problématique centrale en didactique des langues, discipline caractérisée actuellement par la pluralité des contextes, la diversité des langues, la variété des méthodes et des publics.

Les points de vue nombreux et divers exprimés par les auteurs sont en même temps complémentaires car ils convergent vers l'idée d'une formation des enseignants en langues conçue comme un espace voué à la construction des compétences, à la recherche des pratiques enseignantes conduisant à la professionnalisation, un espace qui favorise les échanges et la collaboration.

L'assemblage de textes est structuré en trois parties : *Professionaliser, Eduquer au plurilinguisme et à l'interculturalité, Développer la réflexivité*, qui sont accompagnées de textes en complément visant à développer la réflexion et à amorcer d'autres perspectives de recherche.

Les articles de la première partie se concentrent sur la professionnalisation des enseignants de langues en mettant l'accent sur la nécessité de favoriser l'adaptabilité professionnelle face aux défis lancés par la pluralité des contextes d'enseignement d'une langue-culture étrangère.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, les textes réunis sont consacrés à l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité, problématiques qui marquent l'espace de la formation actuelle des enseignants de langues en Europe et ailleurs. En effet, la formation des enseignants doit prendre en compte la réalité des cadres linguistiques et

1. Didactique des Langues, des Textes et des Cultures – EA 2288

culturels pluriels dans lesquels l'enseignant est censé œuvrer.

La troisième partie du livre articule des études qui abordent divers aspects visant l'importance de la réflexivité enseignante en formation. Cette macro-compétence professionnelle acquise durant la période de formation s'avère essentielle pour le profil de l'enseignant. La réflexion sur l'action, l'analyse de l'expérience suivie par une phase de théorisation et puis le retour à la pratique peuvent optimiser le développement des compétences nécessaires à la professionnalisation

La réflexion qui se développe dans l'ensemble des trois parties de l'ouvrage est constamment orientée autour de trois idées principales résumées par les coordinatrices du recueil: *changement* de la discipline, des approches et des méthodes, *besoins* en formation et *contextes* dans lesquels se déroule la formation au métier d'enseignant de langues.

Les contributions réunies dans le livre montrent la nécessité d'une approche articulée de la recherche, de la formation et de l'action qui rende explicite le rôle des acteurs impliqués dans la formation pour lesquels la recherche doit se constituer en partie intégrante de leur programme de formation et de pratique enseignante. La formation au métier d'enseignant de langues doit prendre en considération leurs dimensions transversales et devenir de plus en plus « inclusive, collaborative et professionnalisante. »

# Synergies Roumanie n°9 / 2014



Annexes





## Profil des auteurs

**Cecilia Condei**, Maître de conférences HDR au Département de langues romanes et classiques, Université de Craiova (Roumanie) est spécialiste en analyse du discours et pragmatique textuelle. Coordinatrice d'activités universitaires de recherche (plusieurs thèses de doctorat, cinq projets internationaux de recherche), membre associée du Centre *Interlangues*, Texte, Image, Langage, EA 4182, Université de Bourgogne, membre du Comité Scientifique du Collège Doctoral CODFREURCOR, Université de Tbilissi, auteur de plus de 100 publications (livres, études, articles), directrice de la collection *Didactique des langues*, Maison d'édition Universitaria, elle a participé à 22 colloques et séminaires de recherche à l'étranger (Algérie, Bulgarie, Belgique, Canada, Croatie, Espagne, France, République de Moldova, Tunisie) et à plus de 40 en Roumanie.

**Vlad Dobroiu** est titulaire d'un mastère en Littératures francophones, actuellement doctorant à la Faculté des Lettres de l'Université «Babeş-Bolyai» de Cluj-Napoca. Il est membre du *Centre de recherches en linguistique romane et analyse du discours* de la même faculté. Ses intérêts de recherche portent sur la pragmatique de l'interaction verbale et le théâtre français contemporain.

**Alina Ganea** est maître de conférences à l'Université «Dunărea de Jos» de Galaţi et membre du Centre de recherches *Théorie et pratique du discours* de la même université. Ses recherches portent sur la pragmatique, l'analyse du discours et l'argumentation. Alina Ganea est l'auteur de plusieurs ouvrages : *De la parole comme action. Aperçu théorique et entraînement pratique au fonctionnement des actes de langage* (2011), *Initiation à l'analyse des conversations. Repères théoriques et exercices* (2012), *Évidentialité et argumentation. L'expression de la source de l'information dans le discours* (2012).

**Anca Găță** est professeur de linguistique à l'Université «Dunărea de Jos» de Galaţi. Ses études portent sur la rhétorique et l'argumentation. Prenant comme outil l'analyse du discours, elle s'intéresse au discours organisationnel, à la communication à travers les médias, les forums électroniques et les blogs. Elle dirige le Centre de recherches *Théorie et pratique du discours* de son université. Dans le domaine de la didactique des langues, elle étudie les apports du document authentique dans la pédagogie des langues secondes et l'enseignement de l'argumentation pour le roumain comme langue

maternelle.

**Virgile Mangiavillano** est enseignant de Français Langue Étrangère, chargé de mission en TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) au sein de l'Université Galatasaray à Istanbul en Turquie. Ses missions consistent dans le **développement des TICE (en particulier pour les classes préparatoires) grâce à la plateforme moodle+réseau social** (<http://uni.gsu.edu.tr/>). Il s'agit d'une plateforme adaptée au système d'apprentissage hybride présentiel/distance, système centré autour de l'autonomie de l'apprenant. Les différents volets de sa mission sont la formation des enseignants, la pédagogie collaborative et participative, la coordination de l'équipe TICE.

**Anamaria Marc** est maître-assistante à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université « Babeş-Bolyai », Cluj-Napoca, Roumanie. Elle enseigne la Didactique du FLE et elle est membre du Centre d'Études des Lettres Belges de Langue Française (CELBLF). Ses centres d'intérêt portent sur l'enseignement / l'apprentissage avec les TICE, la communication interculturelle, la littérature belge d'expression française, la littérature romande, le concept d'intentionnalité.

Enseignante de FLE/FOU à l'Université Galatasaray depuis 2001 et particulièrement intéressée par les processus d'autonomisation des apprenants de français, **Frédérique Pelletier** a mis en place un centre d'auto-apprentissage et développé la première version d'une plateforme Moodle. Elle est depuis 4 ans en charge de la coordination administrative du département de Français Langue Étrangère composé de 28 acteurs ainsi que de l'évolution pédagogique de ce dispositif hybride incluant les TICE.

**Mira Trajkova** est professeur des universités. Elle enseigne la phonétique du français et la didactique du FLE à la Faculté de philologie « Blaze Koneski », près de l'Université « Sts Cyrille et Méthode » de Skopje, Macédoine. Actuellement, elle est directrice du Département des langues et littératures romanes. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères, la communication interculturelle, la phonétique, la didactique, les TICE.

**Silvana Vishkurti** enseigne le français à l'Université Polytechnique de Tirana (Albanie) depuis 1993. Licenciée en langue et littérature françaises de l'Université de Tirana (1990), Docteur en sciences du langage (2006), elle assure essentiellement les cours de FLE/FOS destinés aux étudiants de licence d'ingénieurs dans cette université. Ses principaux thèmes de recherche portent sur les questions de la didactique du FLE, de la sociologie de l'éducation ainsi que de la communication publicitaire.

## Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Roumanie*  
ISSN : 1841-8333 / ISSN en ligne : 2261 - 3463

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.roumanie.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la

discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

**7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

**9** La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17 Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18 Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.

**19 Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20 Pour les références électroniques** (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



**Synergies Roumanie n°9/2014**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents:** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT**

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

**Direction du Pôle éditorial :** Sophie Aubin

**Webmestre :** Thierry Lebeau

**Site:** <http://www.gerflint.fr>

**Contact:** [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

***Synergies Roumanie, n°9/2014***

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins- France - Copyright n° ZSN68E3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achévé d'imprimer en novembre 2014 sous les presses d'Editura Universitară

Bd. Nicolae Balcescu nr 27-33, bl. Unic, sc B, et 4, ap 38

Bucuresti, sector 1 - Roumanie

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Dans un monde envahi par Internet et par les réseaux sociaux, l'intégration des Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en milieu universitaire est une nécessité engageant aussi bien les responsables des établissements, qui doivent assurer toute une logistique informatique, que les enseignants eux-mêmes, qui se voient obligés d'acquérir de nouvelles compétences et d'envisager de nouvelles pistes d'exploitation pédagogique des ressources mises à leur disposition. Dans ce sens, le numéro 9 de la revue Synergies Roumanie propose une démarche pédagogique novatrice dans l'enseignement du français à l'université, basée sur l'intégration des TICE et sur une approche actionnelle et interculturelle favorisant un enseignement centré à la fois sur l'acquisition des compétences professionnelles et transversales des futurs enseignants de français.